

Klafki, Wolfgang

Das Problem der Didaktik

Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 19-62. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 3)



Quellenangabe/ Citation:

Klafki, Wolfgang: Das Problem der Didaktik - In: Präsidium des Pädagogischen Hochschultages [Hrsg.]; Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen [Hrsg.]: Das Problem der Didaktik. Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier. Weinheim : Beltz 1964, S. 19-62 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-235150 - DOI: 10.25656/01:23515

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-235150>

<https://doi.org/10.25656/01:23515>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Herausgegeben von

Fritz Blättner / Hans Bohnenkamp / Otto Friedrich Bollnow / Wolfgang Brezinka

Josef Derbolav / Josef Dolch / Andreas Flitner / Wilhelm Flitner

Georg Geißler / Oskar Hammelsbeck / August Klein / Martinus J. Langeveld

Ernst Lichtenstein / Wolfgang Scheibe / Franz Vilsmeier

mitbegründet von Erich Weniger †

Geschäftsführender Herausgeber:

Georg Geißler

Schriftleiter:

August Klein und Wolfgang Scheibe

3. Beiheft

Das Problem der Didaktik

Bericht über den fünften Deutschen Pädagogischen Hochschultag

vom 1. bis 5. Oktober 1962 in Trier

Herausgegeben vom Präsidium des Pädagogischen Hochschultages durch die Geschäftsstelle des Arbeitskreises Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal-Barmen, Dietrich-Bonhoeffer-Weg 1

INHALT

Vorwort	1
Oskar Hammelsbeck	Begrüßungsansprache 2
Felix Messerschmid	Politische und Musische Bildung 5
Wolfgang Klaffki	Das Problem der Didaktik 19
Klaus Doderer	Didaktische Grundprobleme der muttersprachlichen und literarischen Bildung 63
Gisela Schrade	Ein Beitrag zur Grundlegung der Sprachkunde in der Volksschule 78
Dietrich Pregel	Probleme der Erforschung kindlicher Sprache und kindlichen Stils 88
Gunter Otto	Über didaktische Konzepte des Kunstunterrichtes . . . 109
Wolfgang Bleichroth	Zur Didaktik der Naturlehre 127
Ilse Lichtenstein-Rother	Gedanken zur inhaltlichen und methodischen Struktur der Volksschule 145
Oskar Hammelsbeck	Zusammenfassung und Ausblick 170

1. Auflage 1963, 2. Auflage 1963, 3. Auflage 1964

© 1963 Julius Beltz, Weinheim und Schwann, Düsseldorf

Printed in Germany

Das Problem der Didaktik*)

I. Zur Terminologie und Methodologie des didaktischen Gesprächs

1. Wenn der diesjährige Hochschultag sich erneut jenes Problem zum Thema gesetzt hat, das schon die *Tübinger Tagung* im Jahre 1959 beschäftigte: das Problem der Didaktik nämlich, so dokumentiert sich schon allein in diesem Tatbestand die zentrale Bedeutung unserer Frage im Gesamtzusammenhang des pädagogischen Denkens und insbesondere im Zusammenhang der Lehrerbildung. Man wird – jedenfalls im Hinblick auf das Bildungswesen – mit Josef Derbolav sagen dürfen, daß die Didaktik „das Herzstück der Pädagogik“¹⁾ oder doch wenigstens, daß sie eine ihrer Herzkammern ist. Eben dieser Sachverhalt macht die wissenschaftliche Klärung der didaktischen Probleme so dringlich, so reizvoll – aber auch so schwierig.

Die Schwierigkeiten liegen einerseits in dem komplexen Charakter der Sache selbst begründet, die durch eine Vielfalt von Bezügen bestimmt ist, andererseits aber in der gegenwärtigen Situation der Didaktik als Wissenschaft, und zwar der Allgemeinen Didaktik, der Besonderen Didaktiken einzelner Schularten und ganz besonders der Fachdidaktiken. In dieser Hinsicht sollten wir uns ungeniert eingestehen, daß wir noch keine gemeinsame, uns allen vertraute und uns verbindende Gesprächsbasis besitzen; weder, was die Terminologie, in der wir sprechen, noch, was die Methoden, mit denen wir arbeiten, anbetrifft, – ganz zu schweigen von einer Übereinstimmung in den Lösungen. Es ist hier nicht der Ort, den Gründen für diesen Mangel nachzugehen; den Tatbestand selbst wird niemand leugnen, der die einschlägige Literatur kennt. Für meinen Auftrag, eine Einführung in diese Arbeitstagung zu versuchen, folgt aus dieser Sachlage, daß ich mich in etlichen Partien meines Referates nicht scheuen darf, bereits häufig Gesagtes und Geschriebenes, darunter auch Überlegungen unserer Vorbereitungs-

* Die folgende Abhandlung gibt den vollständigen Text des auf dem 5. Pädagogischen Hochschultag in Trier (1.–5. 10. 1962) in gekürzter Form gehaltenen Einführungsreferates wieder. Sie erscheint auch in des Verfassers „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“ (Weinheim 1963). Vgl. zum Thema auch des Verfassers Artikel „Didaktik“ im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. H.-H. Grootthoff und M. Stallmann, Stuttgart 1962.

1 J. Derbolav: Problem und Aufgabe einer pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: Psychologie und Pädagogik, hrsg. v. J. Derbolav und H. Roth, Heidelberg 1959, S. 35, vgl. S. 30.

tagungen²⁾, noch einmal – wenn auch bisweilen in neuen Beziehungen und mit gewissen Varianten – zur Sprache zu bringen.

2. Die Schwierigkeiten unseres Themas beginnen bereits bei der Frage, was man denn – dem äußeren Umfang des Begriffes nach – unter „Didaktik“ verstehen soll. Wir hören etwa: Didaktik meine die Wissenschaft vom Lehren und Lernen überhaupt in allen Formen und auf allen Stufen (*J. Döhl, G. Hausmann, O. Hammelsbeck* u. a.)³⁾, sie sei „die Theorie der bildenden Begegnung von Person und Sache und von Sache und Person“, so *Hans Sperber*⁴⁾ und im Grunde schon *Otto Willmann*, der Didaktik auch „Bildungslehre“ nannte⁵⁾; sie sei „die Wissenschaft vom Wesen bildender Lehre“ (*G. Siewerth*⁶⁾); sie sei „Wissenschaft vom Unterricht“, allgemeine Unterrichtslehre oder Unterrichtstheorie (*W. Schulz, Th. Schwerdt, H. Fiege, H. H. Becker, J. Esterhues* u. a.)⁷⁾, schließlich: sie sei „Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ – so *Erich Weniger*⁸⁾ – oder Theorie der „Bildungskategorien“ im Sinne *J. Derbolav*s, also Theorie jener bereichsgebundenen Sollensgehalte, Gewissensansprüche, die es – im Durchgang durch die Aneignung der Unterrichtsinhalte – zu erschließen gelte.⁹⁾

Alle diese Sinngebungen des Begriffes Didaktik sind, das muß nachdrücklich betont werden, sowohl etymologisch wie begriffsgeschichtlich legitim: Der große Bedeutungsumfang des griechischen Wortes *didaskhein* und seiner Ableitungen macht die Vielzahl von Bedeutungsvarianten des Begriffes Didaktik, die eben angedeutet wurde, verständlich, und jede gegenwärtig vertretene Auffassung kann sich auf bestimmte geschichtliche Vorläufer berufen.¹⁰⁾

2 Vgl. das als Manuskript gedruckte „Vorbereitungsmaterial zum Thema Didaktik“ (Verhandlungsbericht über zwei Vorbereitungstagen für den 5. Pädagogischen Hochschultag in der Reinhardswald-Schule bei Kassel [22.–24. Februar] und in Lindenfels/Odenwald [31. Mai bis 2. Juni 1962]), hrsg. v. Arbeitskreis Pädagogischer Hochschulen, Wuppertal 1962.

3 J. Döhl: Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, 3. Aufl. München 1960, S. 45 f. – G. Hausmann: Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts, Heidelberg 1959, S. 9 – O. Hammelsbeck: Pädagogik als Theorie des pädagogischen Berufs, in: Überlieferung und Neubeginn, hrsg. v. O. Hammelsbeck, Ratingen 1957, S. 45.

4 H. Sperber: Beitrag zur Wesensbestimmung der Didaktik, Zeitschr. „Welt der Schule“ 1960, S. 15.

5 O. Willmann: Didaktik als Bildungslehre (1882 bzw. 1888), 6. Aufl. Freiburg 1957.

6 G. Siewerth: Didaktik als Wissenschaft, Vjschr. f. wiss. Päd. 1962, Heft 2, S. 77.

7 W. Schulz: Die Wissenschaft vom Unterricht, in: Informationen I des Berliner Arbeitskreises Didaktik, Berlin 1960, S. 7 – Th. Schwerdt: Kritische Didaktik, 11. Aufl. Paderborn 1935 – H. Fiege: Die Stellung der Didaktik im erziehungswissenschaftlichen Studium, in: Volksschule und Erziehungswissenschaft, Weinheim 1957 – H. H. Becker: Über den Gegenstand der Didaktik und ihr Verhältnis zur Methodik, Wiss. Zeitschr. der Universität Halle, Ges.-Sprachw., 4. Jg. 1955, Heft 3, S. 407 – J. Esterhues: Didaktik, 5. Aufl. Paderborn 1953, S. 9 – Vgl. Didaktik, hrsg. von H. Klein u. a., Berlin (Ost) 1958, S. 15.

8 E. Weniger: Didaktik als Bildungslehre, T. 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, Weinheim o. J.; T. 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, Weinheim 1960.

9 J. Derbolav: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik, in: Didaktik in der Lehrerbildung, 2. Beiheft der Z. f. Päd., Weinheim 1960, S. 17 ff.; Vgl. die dort, S. 41, Anm. 1 genannten weiteren Schriften Derbolav's zum Thema.

10 Vgl. zur Begriffsgeschichte und zum folgenden den Art. „Didaktik“ des Verfassers im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. Groothoff und Stallmann, Stuttgart 1961. – Einige weitere Begriffsbestimmungen nennt H. Sperber in dem in Anm. 4 genannten Aufsatz.

3. In der Auseinandersetzung mit dem Tatbestand, daß verschiedene Begriffsbestimmungen im Gespräch sind, haben unsere Vorbereitungstagungen eine Vorentscheidung gebracht, die zunächst als pragmatisch, d. h. als aus Zweckmäßigkeitserwägungen erwachsend, nicht aber als dogmatisch verstanden werden will: Wir sollten unseren Diskussionen in diesen Tagen den zuletzt genannten, dem Umfange nach engsten Sinn des Begriffes Didaktik zugrundelegen. Dann meint Didaktik also die *Theorie der Bildungsaufgaben und Bildungsinhalte bzw. der Bildungskategorien*; sie fragt nach ihrem *Bildungssinn* und den *Kriterien für ihre Auswahl*, nach ihrer *Struktur* und damit auch ihrer *Schichtung*, schließlich nach ihrer *Ordnung*, verstanden einerseits als *zeitliche Anordnung* in lockeren Stufengängen oder inhaltlich straff geplanten Lehrgängen, andererseits als *Zuordnung* verschiedener gleichzeitig zu erschließender Sinnrichtungen, z. B. nach dem Verhältnis von Sprach- und Sachunterricht, von Musikunterricht und Leibeserziehung, Werkunterricht und Gesamterziehung usf.

Nur eine solche, gewiß vorläufige Eingrenzung des zu durchdenkenden Problemkreises wird uns die Möglichkeit geben, den Sinn unserer Arbeitstagung zu erfüllen: nicht sowohl schon fertige Lösungen der didaktischen Probleme zu konzipieren, als vielmehr die *allgemeinen Grundlagen* zu erörtern und die *methodischen Voraussetzungen* zu schaffen — oder doch wenigstens Ansätze in dieser Richtung zu erarbeiten, — die geklärt sein müssen, wenn wir wissenschaftliche Forschung im Raum der Didaktik auf breiter Front in Gang bringen wollen. Wir tun mit dieser Eingrenzung des Betrachtungsfeldes im Grunde nur das, was sich in allen anderen Wissenschaften längst als unverzichtbare Bedingung wissenschaftlicher Forschung, wissenschaftlichen Denkens erwiesen hat, nämlich das Herausarbeiten sinnvoll begrenzbarer Problemfelder und Fragerichtungen. Wissenschaftlich didaktischer Forschung aber bedürfen wir, um verantwortbare konkrete Entscheidungen darüber treffen zu können, welche Ziele wir den Bildungsbemühungen in unseren Schulen setzen, welche Aufgaben und Inhalte wir für sie auswählen sollen.

Die empfohlene terminologische Eingrenzung darf nun aber nicht als eine schematische Grenzziehung gegenüber jenen eingangs erwähnten weiteren Fassungen des Begriffes Didaktik verstanden werden. Das zeigt sich daran, daß (was hier nicht in extenso ausgeführt werden kann) die von uns in den Blick zu rückende Thematik der *Didaktik im engeren Sinn* sich bei genauerem Durchdenken als der Hintergrund auch jener weiteren Begriffsfassungen erweist. Das gleiche, gleichsam von der anderen Seite aus betrachtet: Der *engere* Begriff von Didaktik birgt, konsequent durchdacht, bereits in nuce alle jene Beziehungen in sich, die in den *weiteren* Fassungen ausdrücklich und ausführlich zur Sprache gebracht werden, also etwa die Frage nach den Lehr- und Lernvollzügen, die ohne bewußte pädagogische Verantwortung und Reflexion oder ohne Bezug zur Bildungsfrage geschehen, oder die Frage nach den pädagogischen Wegen, Methoden, Formen und Medien der bewußten Lehre und des Lernens, also die Fragen der *Methodik* im strengen Sinne dieses Wortes; *methodos* heißt ja im Griechischen der bewußt eingeschlagene Weg auf die Lösung eines bestimmten Problems, einer bestimmten Frage

zu. Didaktisches Denken i. e. S. des Begriffes wird sich also nur recht verstehen, wenn es seinen eingegrenzten Problemkreis in dem Bewußtsein durchmißt, auf jene weiterführenden Fragen bezogen zu sein. Nur dann wird die Konzentration auf Didaktik i. e. S. davor bewahrt bleiben, einer 'folgeschweren Desintegration' des pädagogischen Bewußtseins im Hinblick auf das Gesamtproblem „Lehren und Lernen“ Vorschub zu leisten — dieses eine Befürchtung, mit der *Paul Heimann* jüngst in seiner wichtigen Abhandlung über „Didaktik als Theorie und Lehre“ gegen die hier erneut empfohlene vorläufige Begrenzung des Problemfeldes argumentiert hat.¹¹⁾

4. *Heimann* bestimmt seinen weiteren Begriff von Didaktik als Theorie des Unterrichts durch sechs formal konstant bleibende, inhaltlich variable Elementarstrukturen — „Intentionalität, Inhaltlichkeit, Methoden-Organisation, Medienabhängigkeit und anthropologische sowie sozial-kulturelle Determination aller Unterrichtsverläufe“¹²⁾ — und betont „die durchgehende Interdependenz“ dieser „unterrichtsstrukturellen Momente“.¹³⁾ Wenn er den von Erich Weniger und anderen vertretenen Begriff der Didaktik im engeren Sinne, dem wir uns hier anschließen, seinem zweiten didaktischen Strukturmoment („Inhaltlichkeit“) zuordnet, so muß betont werden: In der Kategorie der „Inhaltlichkeit der Bildung“ bzw. der Formel „Aufgaben und Inhalte der Bildung“ im hier vertretenen Sinne konvergieren die von *Heimann* unterschiedenen Momente der Intentionalität, der Inhaltlichkeit, der anthropologischen und der sozial-kulturellen Determination; diese Momente konstituieren nur in ihrem inneren Zusammenhang Inhalte als *Bildungsinhalte*.

Die Momente der Methodenorganisation und der Medienabhängigkeit gehören u. E. wiederum unmittelbar zusammen, sie sind in dem hier gebrauchten Begriff von Methode bzw. Methodik zusammengefaßt. Was schließlich die „Interdependenz“ aller Momente anbelangt, so werden wir im folgenden versuchen, sie für das Verhältnis von Didaktik i. e. S. und Methodik strukturell schärfer zu fassen als das in der Formel von der wechselseitigen Abhängigkeit geschieht; die Methodik hängt in anderer Weise von der Didaktik ab als die Didaktik von der Methodik.

5. Mit der Konzentration auf die Fragen der Didaktik i. e. S. ziehen wir eine Konsequenz, auf die die Entwicklung des pädagogischen Denkens in den letzten anderthalb Jahrzehnten immer deutlicher hinsteuert, nachdem sie sich schon gegen Ende der zwanziger Jahre, in der letzten Phase der reformpädagogischen Bewegung, abzuzeichnen begonnen hatte. Diese Konsequenz, die inhaltlichen Fragen der Bildung und Erziehung in den Mittelpunkt des pädagogischen Denkens zu rücken, ergibt sich vor allem aus drei Erkenntnissen, hinter die wir nicht mehr zurückfallen dürfen.

11 P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre, Die Deutsche Schule 1962, Heft 9, S. 407 ff. — Unter dem umfassenden Gesichtspunkt einer methodisch sauber fundierten Unterrichtsforschung im Rahmen der Didaktik i. w. S. ist Heimanns Arbeit gewiß der weitaus beste Beitrag, der in der Literatur bisher vorliegt. Vgl. auch die Aufsätze von W. Schulz und G. Otto zum Thema im gleichen Heft.

12 Heimann, a. a. O., S. 416.

13 a. a. O., S. 418.

a) Die erste Erkenntnis ist methodologischer Art; es ist die Erkenntnis vom *Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik*.

Methoden im strengen Sinne des Wortes gibt es nur als Wege zu bestimmten Zielen, und ob ein Weg richtig oder falsch, angemessen oder unangemessen ist, das richtet sich eben danach, ob er zum Ziele führt. Also: man muß das Ziel kennen, um über den Weg entscheiden zu können. Das gilt auch dann, wenn das Ziel nur als Hypothese existiert und „auf Probe“ angesteuert wird und selbstverständlich auch dann, wenn das Ziel selbst die Aneignung einer Methode ist. Man muß immer wissen, wohin man will, bevor sich sagen läßt, wie man gehen kann. Ohne Bild gesprochen: Methoden können nur entworfen und bewertet werden, wenn didaktische Vorentscheidungen gefallen sind, und umgekehrt: jeder methodische Entwurf schließt immer schon – bewußt oder unbewußt – didaktische Voraussetzungen ein.¹⁴⁾

Diese These vom Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik würde mißverstanden, wollte man aus ihr eine Abwertung der Methodik herauslesen.¹⁵⁾ Vor allem muß der Fehlschluß abgewiesen werden, als ließen sich Methoden aus didaktischen Überlegungen deduzieren. Zwar hat die Methodik an der Didaktik ihr Kriterium, aber sie ist nicht aus ihr ableitbar. Es bedarf vielmehr besonderer Bemühungen, eigener Ansätze und einer spezifischen Phantasie, um methodische Erfindungen und Entwürfe auf bestimmte didaktische Ziele hin zu konzipieren; das zeigt sich besonders deutlich daran, daß prinzipiell immer mehrere Wege zum gleichen Ziel denkbar sind, deren Zweckmäßigkeit im konkreten Falle davon abhängt, welchen Ausgangspunkt man wählt oder welchen man in einer bestimmten pädagogischen Situation zu nehmen gezwungen ist. Didaktische Erwägungen sind, sofern sie im Bildungsgeschehen realisiert oder erprobt werden sollen, auf die produktiven Einfälle des Methodikers angewiesen, mehr noch: Bildungsaufgaben, Bildungsinhalte werden von vornherein als solche gedacht, die von bestimmten Kindern und Jugendlichen bewältigt bzw. angeeignet werden sollen, m. a. W.: die in angemessene Methoden sich müssen umsetzen lassen. Insofern kann man mit Paul Heimann sagen, daß die *Methodik „eine Dimension der Didaktik“* sei.¹⁶⁾

Ich versuche das erörterte Verhältnis auf eine zusammenfassende Formel zu bringen: Ist die Methodik auf die Didaktik *angewiesen*, um überhaupt begründet anfangen zu können, so ist die Didaktik auf die produktive Leistung der Methodik *verwiesen*, wenn es gilt, ihre Erkenntnisse aus dem Modus des theoretischen Vorwurfs in das wirkliche Bildungsgeschehen zu übersetzen. Wenn aber der pädagogische Praktiker sein Denken angesichts der im Alltag seiner Erziehungs-

¹⁴ Vgl. vor allem E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, a. a. O., S. 17 f; ders.: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule, a. a. O., S. 61 ff., bes. S. 63 f. – Einen überzeugenden Nachweis für diese Relation bietet auch G. Otto in dem Aufsatz: Methodik des evangelischen Religionsunterrichts als theologisches Problem, Z. f. Päd. 1958, S. 231 f.

¹⁵ Vgl. des Verfassers Artikel „Methode, Methodik“ im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. Groothoff u. Stallmann, Stuttgart 1961.

¹⁶ Vorbereitungsmaterial (vgl. Anm. 2), a. a. O., S. 9.

und Bildungsbemühungen anfallenden Aufgaben ständig zwischen didaktischen und methodischen Erwägungen wird wechseln lassen müssen, so sind wir hier als Theoretiker der allgemeinen Pädagogik, der Schulpädagogik oder bestimmter Fachdisziplinen gehalten, beide Fragenkreise zunächst voneinander abzuheben, und wir dürfen das tun, wenn wir uns des eben skizzierten Zusammenhanges bewußt sind.

b) Die zweite Erkenntnis, derzufolge die inhaltlichen Probleme in den Brennpunkt des pädagogischen Interesses rücken mußten, hat die *Reduktion der Theorie der formalen Bildung* zum Inhalt.¹⁷⁾ Diese Theorie in ihren beiden Spielarten — als *Theorie der funktionalen Bildung* oder *Kräftebildung* einerseits, als *Theorie der methodischen Bildung* andererseits — wies, selbst in ihren gehaltvollsten Ausprägungen, den Aufgaben und Inhalten der Bildung letztlich doch immer nur die Funktion von „Mitteln“ zu, an denen bestimmte Kräfte entwickelt, bestimmte Methoden erlernt werden sollten. — Das Denkmodell, das der ersten Spielform, also der Theorie der funktionalen Bildung zugrundeliegt, ist nun durch bildungstheoretische und durch empirisch-psychologische Forschungen¹⁸⁾ als unhaltbar erwiesen worden. Beide Ansätze führten zu dem Ergebnis, daß nicht allgemeine seelische oder geistige „Kräfte“, „Funktionen“ als solche geschult werden können, sondern daß fruchtbares Lernen, Übertragung, transfer von der bewußten Aneignung und Verlebendigung jeweils bereichsgebundener Kategorien und Strukturen abhängt. Was aber die zweite Spielart der formalen Bildungstheorie, die Theorie der Methodenbildung anbelangt, so gilt hier zunächst die analoge Erkenntnis von der inhaltlichen Gebundenheit und damit Begrenztheit aller zu erlernenden Methoden selbsttätigen Bildungsbemühens, zugleich aber die Einsicht, daß das in dieser Reduktion verstandene „Methodische“ sehr wohl ein unabdingbares Moment wahrer Bildung ist, nicht aber als ihre erschöpfende Sinnggebung angesehen werden kann.

c) Legten die Erkenntnis vom Primat der Didaktik i. e. S. im Verhältnis zur Methodik und die Reduktion übersteigerter Theorien der formalen Bildung auf das in ihnen enthaltene Wahrheitsmoment die pädagogische Sicht auf die zentrale Bedeutung der inhaltlichen, also der im engeren Sinne des Wortes didaktischen Probleme frei, so führt uns die dritte im gegenwärtigen Zusammenhang wesentliche Erkenntnis mitten in dieses didaktische Problem selbst hinein: Die Erfahrungen, die wir in den letzten Jahrzehnten mit uns selbst gemacht haben; die, wie ich meine, heilsame Erschütterung scheinbar selbstverständlicher Grundlagen der kulturellen und religiösen, politischen und sozialen Existenz und das Auftauchen ganz neuer oder doch bisher in ihrem wahren Gewicht nicht angemessen

17 Vgl. E. Lehmensick: *Die Theorie der formalen Bildung*, Göttingen 1926. — Vgl. zum folgenden W. Klafki: *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*, 2. Aufl. Weinheim 1963 — ders.: *Kategoriale Bildung*, *Z. f. Päd.* 1959, S. 386 ff. (jetzt auch in den unter Anm. 1) genannten „Studien . . .“)

18 Vgl. die zusammenfassende Darstellung und Kritik bei H. Roth: *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*, 5. Aufl. Hannover 1961, S. 312 ff.

berücksichtigter Entwicklungen, Möglichkeiten, Aufgaben und Gefahren in Wirtschaft, Gesellschaft, Politik, Wissenschaft und Kunst zwingen uns zu einer radikalen, d. h. an die Wurzel gehenden Revision der Sinnggebung und der Inhalte unserer Bildungseinrichtungen: so haben z. B. die Technik und die industrialisierte Arbeitswelt bis heute weder im Sachunterricht noch im Sprachunterricht noch im Werkunterricht den didaktischen Ort gefunden, der ihnen gemäß ihrem Gewicht im Dasein des modernen Menschen zukäme, so sind die geschichtlichen und politischen Probleme unserer Zeit didaktisch noch keineswegs angemessen repräsentiert — man vergegenwärtige sich etwa, was die meisten unserer Geschichts- und Sozialkunde-Schulbücher über den Kommunismus zu sagen wissen. Oder, um noch ein weiteres Beispiel anzuführen: die Frage nach den Aufgaben und Inhalten der auf die ästhetische Bildung des jungen Menschen gerichteten Bemühungen angesichts der modernen bildenden Kunst, der modernen Musik, der modernen Literatur wird in der Praxis weitgehend naiv traditionalistisch beantwortet, während sie in der Theorie höchst kontrovers behandelt wird.

6. Es wurde bisher versucht, die thematische Begrenzung dieses Hochschultages als möglich und notwendig zu begründen und damit die Empfehlung zu rechtfertigen, in diesen Tagen sowohl die Erörterung methodischer Probleme als auch die Diskussion über *Fragen der Lehrerbildung* (— eben deshalb heißt das Thema in Trier „Das Problem der Didaktik“ und nicht „Didaktik in der Lehrerbildung“ —) zurückzustellen; was das Problem der Lehrerbildung anbelangt, so gilt auch hier, wie im Verhältnis zur Methodik, der Satz vom *Primat der Didaktik*, eine Einsicht, die in der Praxis der inneren und äußeren Gestaltung der Lehrerbildung oft zu wenig berücksichtigt wird. Indessen hängt dieser Mangel wiederum ursächlich mit dem unbefriedigenden Stande unseres didaktischen Wissens zusammen.

Wir haben nun, am Ende des ersten Teiles dieses Referates, noch nach dem systematischen Ort des Gespräches, das wir auf dieser Tagung miteinander führen wollen, zu fragen, und wir tun das in dem Bewußtsein, daß die Diskussionen dieser Tage ja nur die Verdichtung eines Gespräches sind, das wir in der Lehrerbildung und in der pädagogischen Theorie ständig zu führen haben.

Wo hat, so fragen wir, die didaktische Fragestellung ihren systematischen Ort im Gesamtzusammenhang des pädagogischen Denkens? Soviel ist bereits klar: Didaktik i. e. S. ist die methodisch bewußte Begrenzung eines Fragenkomplexes, den man Didaktik i. w. S. nennen kann und der dann sowohl die Methodik im oben genannten Sinne als auch die Beschreibung und Analyse aller ungeplanten und unreflektierten Lehr- und Lernvollzüge mitumfaßt. Von der Binnenstruktur dieser Didaktik i. w. S., also vom Verhältnis der in ihr zusammengefaßten Fragerichtungen, wurde bereits an früherer Stelle gesprochen: alle Fragestellungen der Didaktik i. w. S. führen zuletzt auf die Didaktik i. e. S. hin, vor allem aber gilt der Primat der Didaktik im Verhältnis zur Methodik. — Im Ganzen der pädagogischen Wissenschaft nun stellt die *Didaktik i. e. S.* eine Disziplin oder vielleicht besser: eine *bestimmte Perspektive der Allgemeinen Erziehungswissen-*

schaft bzw. Allgemeinen Pädagogik dar. Das will sagen: In der Didaktik i. e. S. konzentriert die Allgemeine Pädagogik den Gesamtzusammenhang ihrer Probleme unter dem Gesichtspunkt der Sinnegebung, der Auswahl und der Ordnung jener Aufgaben und Inhalte, die dem jungen Menschen das ihm jeweils erreichbare Selbst- und Weltverständnis erschließen und die in solchem Welt- und Selbstverständnis ggf. sich eröffnenden Motivationen für sein Handeln vernehmbar machen können. Dieser Blickrichtung, die wir didaktisch im engeren Sinne des Wortes nannten, korrespondiert eine andere: sie richtet sich auf jene Gesamtverfassung des Menschen bzw. auf ihre Vorformen im Kindes- und Jugendalter, die durch die Aneignung eines Welt- und Selbstverständnisses sowie eines bestimmten Motivationsbewußtseins ermöglicht werden soll, jene Gesamtverfassung, die wir „Bildung“ nennen. Diese bildungstheoretische Blickrichtung ist „die andere Seite“ der didaktischen Fragestellung. Beide Aspekte gehören unauflöslich zusammen und bedingen sich gegenseitig. Jede didaktische Überlegung stellt implizit immer einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sei, umgekehrt birgt jede bildungstheoretische Aussage den Ansatz zu didaktischen Konsequenzen in sich. Dieser Zusammenhang wird uns im zweiten Hauptabschnitt des Referates noch ausführlicher beschäftigen.

Im Vollzug stellt sich didaktisches Fragen, Denken und Entscheiden immer auf einer bestimmten Ebene der Abstraktion dar: als Allgemeine Didaktik, als Besondere Didaktik einer bestimmten Schulart oder Schulstufe – etwa der Grundschule – oder aber als Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereiches – etwa der „Einführung in die moderne Arbeitswelt“ – und als Fachdidaktik. Es handelt sich bei diesen Formen also, so behaupte ich, nicht um ein Mehr oder Weniger an spezifisch pädagogischem Gehalt oder an pädagogischer Geltung der Aussagen, sondern um unterschiedliche Ebenen der Abstraktion. Aus dieser Sachlage folgt der innere Zusammenhang aller drei Frageweisen. Prinzipiell gesehen haben die Allgemeine Didaktik und die Besondere Didaktik einer Schulart keine anderen Erkenntnisquellen als die Bereichs- oder Fachdidaktiken auch: nämlich die Wirklichkeit jener Beziehungen, Vollzüge und Erfahrungen, in denen sich „Bildung“ ereignet bzw. in denen sie ermöglicht werden soll. Diese Wirklichkeit aber ist konkret immer eine Auseinandersetzung, Aneignung, Bewältigung, Erschütterung in der Begegnung des jungen Menschen mit Aufgaben und Inhalten bestimmter Sinnbereiche oder Wirklichkeitsaspekte. Richtet die Fachdidaktik oder die Didaktik eines bestimmten Aufgabenbereiches ihren Blick auf je *einen* solchen Aspekt der Wirklichkeit, so fragt die Besondere Didaktik nach der Zuordnung der verschiedenen Aspekte im Horizont einer bestimmten Schulart, während die Allgemeine Didaktik über Wesen und Sinn, Kriterien und Formen, Voraussetzungen und Beziehungen bildender Aufgaben und Inhalte überhaupt reflektiert. Entsprechendes zeigt sich, sofern man das Verhältnis der Allgemeinen, der Besonderen und der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken zu der in ihnen immer schon mitgesetzten bildungstheoretischen Frage ins Auge faßt. Dann zeigt sich nämlich, daß nicht etwa nur die Allgemeine Didaktik, sondern nicht weniger etwa die Fach-

didaktiken in einer nicht auflösbaren Beziehung zur Bildungstheorie stehen. Fachdidaktik ohne Beziehung zur Bildungstheorie müßte ein Torso bleiben, da sie in solcher Isolierung ihr eigentliches, nämlich ihr pädagogisches Thema gar nicht zu Gesicht bekäme.

Was ergibt sich aus diesen Erwägungen für unser Gespräch, an dem Vertreter der *Bildungstheorie* und der *Allgemeinen Didaktik*, Vertreter der *Schulpädagogik* – deren auf die inhaltlichen Sinngebungs-, Auswahl- und Ordnungsprobleme bezogener Aspekt die *Besondere Didaktik* ist, – schließlich aber in überwiegender Zahl *Fachdidaktiker* teilnehmen, insgesamt also ein Gesprächskreis, der getreu die Verhältnisse in den Pädagogischen Hochschulen spiegelt? Ich meine folgendes: Zu verabschieden ist die Vorstellung irgend einer Art von Hierarchie der miteinander Sprechenden, zu verabschieden damit auch die Vorstellung, als könne hier an irgendeiner Stelle das Verhältnis der Ableitung oder der Anwendung walten, dergestalt, daß etwa die Allgemeine Didaktik, sich ihrerseits vermeintlich aus einer vorweg formulierten Bildungstheorie herleitend, Prinzipien entwickeln könnte, aus denen die Besondere Didaktik, in unserem Falle die der Volksschule, und aus ihr wiederum die Fachdidaktiken ihre Ergebnisse abzuleiten vermöchten, oder als könnte die Allgemeine Didaktik Erkenntnisse zutage fördern, welche jene anderen didaktischen Disziplinen nur auf ihr besonderes Gegenstandsfeld anzuwenden bräuchten, um gültiger Ergebnisse sicher zu sein. Solchen Vorstellungen gegenüber gilt es zu betonen, daß *das Gespräch zwischen den Sachwaltern der verschiedenen Abstraktionsebenen didaktischen Denkens als ein Verhältnis partnerschaftlich verbundener und aufeinander angewiesener Gleichberechtigter verstanden werden muß. Aussagen der Allgemeinen Didaktik und der Besonderen Didaktik sind überhaupt nur im Verantwortungsbereich der Fach- bzw. Bereichsdidaktiken verifizierbar.* Die Bildungstheorie und die Allgemeine Didaktik versuchen, nicht zuletzt aus dem Gespräch mit den Fachdidaktiken, allgemeine pädagogische Kategorien, Kriterien, Fragestellungen, Prinzipien herauszuarbeiten – etwa das Begriffspaar Bildungsinhalt und Bildungsgehalt, die Kategorien der Vorwegnahme, des Exemplarischen, Fundamentalen und Elementaren usw. Sie bieten diese Kategorien den Fachdidaktikern zur Erhellung ihrer speziellen Aufgaben, zur Konkretisierung und zur kritischen Erprobung gleichsam an. Die Ergebnisse dieser kritischen Konkretisierung haben die Allgemeine Didaktik und die Bildungstheorie wiederum – *sich gegebenenfalls selbst korrigierend* – auf ihre allgemeine Bedeutung, auf Möglichkeiten oder Notwendigkeiten der Zuordnung usw. zu durchdenken. Aber umgekehrt gilt natürlich auch, daß die Erwägungen der Fachdidaktiker sich vor dem jeweils erreichten Stand der allgemein-didaktischen Reflexion auszuweisen haben. Man sieht: *das geforderte Gespräch ist ein grundsätzlich unabschließbarer Prozeß.* Aus dieser Sachlage folgt zugleich, daß die verbreitete Vorstellung, „eigentlich“ bedürften die Fachdidaktiken, bevor sie zu pädagogisch gültigen Aussagen kommen könnten, der Grundlegung durch eine vorweg schon gesicherte Bildungstheorie und eine ihr entsprechende, womöglich aus ihr abgeleitete Theorie der Volksschule, nicht nur praktisch nicht realisierbar, sondern daß sie grundsätzlich irrig ist. Die Fachdidaktiken sollten also von der Bildungstheorie bzw. der Allge-

meinen Didaktik weder eine solche „Grundlegung“ erwarten noch eine ihnen mit einem derartigen Geltungsanspruch angebotene Theorie unkritisch übernehmen.“¹⁹⁾

II. Bildungstheoretische Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen

Wir haben bereits oben das Korrespondenzverhältnis von Bildungstheorie und Didaktik (auf ihren verschiedenen Abstraktionsebenen) beleuchtet. Wir behaupteten, beide Aspekte der Pädagogik bedingten sich gegenseitig; jede didaktische Überlegung und Entscheidung stelle, sei es auch unausgesprochen, einen Beitrag zur Bestimmung dessen dar, was Bildung sein könne und sein solle, umgekehrt berge jede bildungstheoretische Aussage didaktische Konsequenzen in sich. In solchen Aussagen wie im Gebrauch der Termini „Bildungsaufgaben“, „Bildungsinhalte“, „Bildungssinn“ usf. steckt natürlich die Voraussetzung, daß es sinnvoll sei, den *Bildungsbegriff* auch heute als *zentrierende Kategorie* für die Klärung des Problems der Didaktik zu verwenden. Diese Überzeugung scheint gegenwärtig immer noch der Zustimmung vieler Gesprächspartner sicher sein zu können, aber man darf doch nicht naiv an den Einwänden gegen einen solchen Sprachgebrauch vorbeigehen, wie sie mehrfach, in jüngster Zeit z. B. von Paul Heimann in dem bereits erwähnten Aufsatz, erhoben worden sind. Heimann stellt dort in einer umsichtig abwägenden Formulierung die Hypothese zur Diskussion, „daß der Bildungsbegriff vielleicht grundsätzlich ungeeignet ist, auf ihm eine praktische Didaktik aufzubauen“. Er solle nicht gänzlich eliminiert, ihm dürfe aber doch nur ein „abhängiger Stellenwert“ zugesprochen werden; er könne wohl nicht mehr „die zentrale Kategorie“ darstellen, weil er „nun einmal seiner Herkunft nach eine von Anfang an ideologisch aufgeladene Begriffsbildung“ darstelle und deshalb im Verlauf seiner Geschichte „eine nicht mehr zu beseitigende Unschärfe und Vieldeutigkeit“ erlangt habe.²⁰⁾ — Letzteres wird niemand leugnen wollen; aber diesen Mangel teilt der Begriff der Bildung mit allen jenen Begriffen, in denen zentrale und komplexe Phänomene der menschlichen Existenz ebensowohl aufgewiesen wie ausgelegt werden: Person, Tugend, Sittlichkeit, Gerechtigkeit, Wert, Wahrheit usf. Will man verhindern, daß die Fülle didaktischer Entscheidungen und Entwürfe in eine Vielzahl divergierender Akte auseinanderfällt, will man *didaktische Entscheidungen pädagogisch verantworten*, will man darüber diskutieren können, ob dieser oder jener Inhalt heute Kindern dieser Reifestufe, dieses Schulweges erschlossen werden soll oder muß, so bedarf es eines Begriffes, der jene dynamische Gesamtverfassung bezeichnet, zu der der junge Mensch sich durch die Aneignung und personale Verlebendigung bestimmter Motivationen, Erkennt-

¹⁹ Vgl. zum ganzen letzten Abschnitt: O. Hammelsbeck: Pädagogik als Theorie des pädagogischen Berufs, a.a.O., bes. S. 47 f., S. 50, S. 51 ff. — F. Kopp: Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken, Vjschr. f. wiss. Pädagogik 1962, Heft 2, S. 138 ff. — A. Klein: Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, in: Überlieferung und Neubeginn, Ratingen 1957, S. 60 ff.

²⁰ P. Heimann: Didaktik als Theorie und Lehre, a.a.O., S. 410.

nisse, Erfahrungen, Fertigkeiten stufenweise durcharbeiten und die er dann in einem Prozeß der Integration immer neuer Erfahrungen produktiv ausbauen und bewähren soll. Nenne man diese Verfassung nun Personalität, Menschlichkeit, mitmenschliche Verantwortlichkeit, Mündigkeit, nenne man sie zeitgerechtes Selbst- und Weltverständnis und zugleich demütiges Grenzbewußtsein, immer geht es darum, einen Modus des Menschseins zu bezeichnen, der als verbindliches, gleichwohl aber sich tausendfach individualisierendes Ziel der pädagogischen Bemühungen betrachtet werden kann. Auch jede Theorie der Didaktik, die auf den Bildungsbegriff verzichtet, setzt implizit immer ein Äquivalent dafür voraus oder sieht sich zuletzt darauf hingeführt, einen solchen Zentralbegriff zu entwickeln, es sei denn, sie beschränke sich auf die reine Beschreibung von Fakten und die Analyse gegebener Bedingungsbeziehungen im Felde des Lehrens und Lernens. Das gilt aber nicht nur für eine didaktische Theorie, sondern für jeden Versuch einer konkreten didaktischen Entscheidung oder Wertung: Wer etwa der Auffassung ist, daß die Schule heute verpflichtet ist, den jungen Menschen zur Auseinandersetzung mit dem Kommunismus zu führen; wer ein Lesebuch kritisiert, weil die in ihm enthaltenen Texte das Bild der sozialen und beruflichen Wirklichkeit gefährlich verzeichneten; wer die Auffassung vertritt, daß das Volkslied auch heute noch Kern des Musikunterrichts sein müsse, aber auch der Opponent, der in der modernen Musik neue Grundlagen der Musikerziehung meint suchen zu müssen – jeder dieser pädagogischen Gesprächspartner hat eine gewisse Vorstellung zunächst seines fachspezifischen, letztlich aber auch des pädagogischen Gesamtauftrages, oder er bildet eine solche Vorstellung im Prozeß seines didaktischen Denkens schrittweise aus. Bildung meint – in der Perspektive der Didaktik – nichts mehr und nichts weniger als *den Inbegriff dieses vielfältig gestuften und differenzierten, letztlich aber doch einheitlichen Gesamtauftrages*, über den zu reflektieren uns nicht erspart werden kann. Solange kein weithin anerkannter Terminus gefunden ist, der den Bildungsbegriff ersetzen und wie er den Zusammenhang mit der Tradition des pädagogischen Denkens zu stiften vermag, sollten wir, so meine ich, an ihm festhalten. Das mit diesem Begriff bezeichnete Problem der – wie auch immer gearteten – Integration aller unterrichtlichen Bemühungen und der Verantwortbarkeit aller didaktischen Entscheidungen vor dem jungen Menschen als jemandem, dem wir zu seinem Menschsein zu verhelfen haben, kann nicht einmal vorläufig ausgeklammert werden; denn es ist nichts weniger als ein rein theoretisches Problem bildungsphilosophischer Spekulation, nichts weniger als ein im Grunde überflüssiger ideologischer Überbau, vielmehr ist es im Grunde das *Movens* jeder didaktischen Diskussion, jeder konkreten didaktischen Entscheidung.

Der Versuch, die allgemeinen Voraussetzungen des didaktischen Problems weiter unter dem Begriff der Bildung bzw. unter dem Titel „bildungstheoretischer Voraussetzungen didaktischer Entscheidungen“ zu diskutieren, rechtfertigt sich vor allem auch durch den Hinweis auf die zahlreichen Beiträge, in denen seit anderthalb Jahrzehnten um eine *Revision und eine Neubestimmung des Bildungsbegriffes* gerungen wird. Es muß hier genügen, auf die Arbeiten von Weniger, Litt, Dirks, Weinstock, Adorno, Derbolav, Lichtenstein, Hammelsbeck, Fink,

Froese — um nur einige Namen zu nennen — hinzuweisen.²¹⁾ Trotz mancher Unterschiede im einzelnen ist es diesen Autoren m. E. gelungen, den Bildungsbegriff zu entideologisieren und ihm damit für unsere Zeit und für unsere pädagogischen Aufgaben wieder einen klärenden und richtungweisenden Sinn zu geben. Tiefe und Schlichtheit des sich hier herausklärenden Begriffes von Bildung werden beispielhaft deutlich, wenn es bei *Theodor Litt* heißt, Bildung verdiene eine Verfassung des Menschen zu heißen, „die ihn in den Stand setzt, sowohl sich selbst als auch seine Beziehungen zur Welt in Ordnung zu bringen“,²²⁾ oder wenn wir bei *Erich Weniger* die Deutung antreffen, Bildung sei der Zustand, in dem man Verantwortung übernehmen und zugleich dort, wo man sich nicht sachverständig weiß, Vertrauen schenken kann²³⁾, wenn *Johann Dietz* sie als die Fähigkeit, im Gespräch der Gesellschaft mündig mitzusprechen, bestimmt²⁴⁾ oder *Hermann Heimpel* sie als geistige Bewältigung von Wirklichkeiten — des Korea-Krieges nicht weniger als der Bundesverfassung, einer Bach'schen Fuge nicht weniger als eines Radioapparates — zugleich aber als das Schweigen vor dem Unverstandenen auslegt²⁵⁾ oder wenn sie von *Walter Dirks* dahin interpretiert wird, daß sie „in jeder produktiven Existenz“, auch im Kleinbauern oder Kleinbürger, auch im kleinen Angestellten, auch im Arbeiter“ möglich sei, daß sie sowohl persönliche Prägung des Einzelnen als auch Teilhabe am Bewußtsein und Gespräch der Gesellschaft bedeute und daß sie „kooperationsfähig, handlungsfähig, widerstandsfähig und gegebenenfalls kampffähig“ mache²⁶⁾. Schließlich sei noch *Eugen Fink* zitiert: „Bildung ist im ursprünglichen Sinne die geistige Auseinander-

21 E. Weniger: *Bildung und Persönlichkeit in: Die Eigenständigkeit der Erziehung in Theorie und Praxis*, 2. Aufl. Weinheim 1962, S. 123 ff. — Th. Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, 6. Aufl. Bonn 1959; ders.: *Naturwissenschaft und Menschenbildung*, 2. Aufl. Heidelberg 1954; ders.: *Technisches Denken und menschliche Bildung*, Heidelberg 1959; ders.: *Berufsbildung, Fachbildung, Menschenbildung*, 2. Aufl. Bonn 1960; ders.: *Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des Ost-West-Gegensatzes*, Heidelberg 1958, bes. 2. u. 3. Stück; ders.: *Die politische Selbsterziehung des deutschen Volkes*, 3. Aufl. Bonn 1957. — E. Spranger — Th. Litt: *Menschenbildung in der Wirtschaftswelt der Gegenwart*, Bielefeld 1955. — W. Dirks: *Probleme europäischer Bildung in der europäischen Gesellschaft*, in: *Bildung und Erziehung in Europa*, hrsg. v. H. Küppers, Düsseldorf 1960. — H. Weinstock: *Arbeit und Bildung*, 2. Aufl. Heidelberg 1956; ders.: *Die politische Verantwortung der Erziehung in der demokratischen Massengesellschaft des technischen Zeitalters*, Bonn 1958. — Th. W. Adorno: *Theorie der Halbbildung*, *Der Monat*, 11. Jg. 1959, S. 132 ff. — J. Derbolav: *Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Didaktik*, *Z. f. Päd.*, 2. Beiheft Weinheim 1960, bes. S. 17 ff.; ders.: *Wesen und Formen der Gymnasialbildung*, Bonn 1957; ders.: *Die bildungstheoretischen Grundlagen der Schulorganisation und die Aufgaben der Realschule*, in: *Wesen und Werden der Realschule*, hrsg. v. J. Derbolav, Bonn 1960. — E. Lichtenstein: *Der Bildungsauftrag der Schule und die Bildungsbedürfnisse der Gesellschaft*, *Die Deutsche Schule* 1960, S. 192 ff.; ders.: *Die Schule im Wandel der Gesellschaft*, Ratingen 1957. — E. Fink: *Menschenbildung — Schulplanung*, MUND Juni 1960; ders.: *Zur Bildungstheorie der technischen Bildung*, *Die Deutsche Schule* 1959, S. 381 ff. — L. Froese: *Der Bedeutungswandel des Bildungsbegriffs*, *Z. f. Päd.* 1962, Heft 2, jetzt auch in L. Froese: *Schule und Gesellschaft*, Weinheim 1962, S. 31 ff. — O. Hammelsbeck: *Zur Frage nach der Möglichkeit von Bildung heute*, *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1956, S. 319 ff.; ders.: *Erziehung — Bildung — Geborgenheit*, München 1961; ders.: *Das Bildungsproblem in der modernen Gesellschaft*, *Westermanns Pädagogische Beiträge* 1961, S. 123 ff. — *Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen: Empfehlungen und Gutachten*, Folge 4, Stuttgart 1960 (Erwachsenenbildung).

22 Th. Litt: *Naturwissenschaft und Menschenbildung*, a. a. O., S. 11.

23 E. Weniger: *Die Eigenständigkeit*, a. a. O., S. 138.

24 J. Dietz: *Die Volksschule auf dem Lande*, *Die Deutsche Schule* 1956, S. 193.

25 H. Heimpel: *Selbstkritik der Universität*, jetzt in dem Aufsatzband „*Kapitulation vor der Geschichte?*“, 2. Aufl. Göttingen 1957, S. 47.

26 W. Dirks: *Bildung und Erziehung in Europa*, a. a. O., S. 63 bzw. 64 f.

setzung des Menschen mit der Welt, das wissentliche und willentliche Selbst- und Weltverhältnis des menschlichen Daseins.“²⁷⁾).

In diesen bildungstheoretischen Bemühungen der letzten anderthalb Jahrzehnte sind, wenn ich recht sehe, gewisse Voraussetzungen geklärt worden, die mir für die Allgemeine Didaktik, für die Besonderen Didaktiken und für die Fachdidaktiken verbindlich zu sein scheinen. Diese Auffassung von der Verbindlichkeit jener bildungstheoretischen Erkenntnisse könnte nun leicht als Widerspruch zu einer oben entwickelten Überlegung empfunden werden, die besagte, daß die Bildungstheorie und die Didaktik nur im partnerschaftlichen Gespräch zu erziehungswissenschaftlich gültigen Aussagen kommen könnten. Wird nun der Bildungstheorie nicht doch eine reglementierende Rolle zugesprochen? — Die Befürchtung enthüllt sich als unbegründet, sobald man vergegenwärtigt, daß die betreffenden bildungstheoretischen Aussagen nachweisbar dadurch gewonnen wurden, daß der betreffende Theoretiker eine oder einige *jener* pädagogischen Perspektiven ins Auge faßte, deren differenzierte Ausleuchtung die Aufgabe bestimmter Fachdidaktiken bzw. der Didaktik einiger fächerübergreifender Problemfelder ist. Man denke an *Litts* Auseinandersetzung mit der pädagogischen Bedeutung der Naturwissenschaften und der Technik, an *Wenigers, Dirks', Weinstocks, Litts* und anderer Autoren Blickrichtung auf die geschichtlich-politische Wirklichkeit, an *Hammelbecks* Reflexionen über Bildung und Glaube usf. Also: Hier sind jene Gespräche exponiert und zum Teil weiterführend bereits im Gange, die an früherer Stelle als Impuls für wissenschaftlich-didaktische Forschung gefordert wurden.

Ich versuche nun zusammenfassend und zum Teil ergänzend, und zwar in rein systematischer Absicht, diejenigen Erkenntnisse der neueren Bildungstheorie, die m. E. heute bereits als verbindliche Voraussetzungen der Didaktik gelten dürfen, thesenartig zu formulieren:

Erstens: *Bildung* kann heute nicht mehr individualistisch oder subjektivistisch verstanden, sondern muß von Anfang an *als auf die Mitmenschlichkeit, die Sozialität (Gesellschaftlichkeit) und auf die politische Existenz des Menschen bezogen* gedacht werden. Das Wahrheitsmoment aller individualistischen Bildungstheorien ist die *Betonung des Eigenrechtes und des Eigenwertes jedes Individuums*. Aber dieses Eigenrecht und dieser Eigenwert sind untrennbar von der *Bezogenheit auf Mitmenschlichkeit, Sozialität, politische Existenz*, bestehe diese Beziehung nun in Dienst und Hingabe oder aber in Kritik, Widerstand und Reformwillen. Beide Grundformen der Bezogenheit sind als verantwortliche Akte jedoch nur aus zeitweiliger Distanzierung heraus möglich, aus der Sammlung, aus der Konzentration auf „die eigene Mitte“. *Personalität und Freiheit* verwirklicht sich nur in dieser *dialektischen Spannung von individueller „Einsamkeit“ und mitmenschlich-sozial-*

27 E. Fink: Menschenbildung — Schulplanung, a. a. O., S. 14.

politischer Verbundenheit, deren elementare Vorgestalten dem jungen Menschen in der Schule erfahrbar werden sollten.

Zweitens: Bildung meint im Kern immer eine „innere“ Haltung und Geformtheit des Menschen bzw. des jungen Menschen. Aber diese Aussage darf nicht im Sinne einer radikalen Scheidung der „Innerlichkeit“ des Menschen von den vermeintlich nur „äußerlichen“ Weltbezügen des Arbeitens, Produzierens, Organisierens, Verwaltens, Planens in der gesellschaftlich-politischen Existenz ausgelegt werden. *Bildung muß vielmehr als eine positive Weise, dieses In-der-Welt-Sein des Menschen zu erfüllen und zu vollziehen*, verstanden werden. Mit dieser Einsicht entfällt einerseits die bereits an früherer Stelle kritisierte *Scheidung von „formaler“ und „materialer“ Bildung*, es entfällt andererseits die *schematische Trennung von allgemeiner Menschenbildung und Spezial- oder Berufsbildung*. Bildung ist immer und von vornherein auch auf „Beruf“ bezogen. Diese Bezogenheit auf die Besonderheit spezieller Berufswege und Lebenspläne verwirklicht sich als Stufengang von „grundlegender Bildung“ zu schrittweiser Spezialisierung. Volksschule, Mittelschule und Höhere Schule wollen insofern „grundlegende Bildung“ ermöglichen; sie müssen aber in ihren Oberstufen bereits eine Ausrichtung auf bestimmte, wenngleich immer noch sehr umfassende Berufs- und Lebensfelder vornehmen.

Die didaktischen Konsequenzen aus der Einsicht, daß Bildung eine bestimmte Weise des In-der-Welt-Seins, des Sich-Bewährens, der verantwortlichen Mitmenschlichkeit, des Mit-sich-selbst-und-mit-der-Welt-in-Ordnung-Kommens ist, sind noch umfassender, als es zuletzt angedeutet wurde. Die Schule muß sich in ihrem Bemühen, Kindern und Jugendlichen Bildung – als Kinder- und Jugendbildung – zu ermöglichen, konsequent als auf das außerschulische Leben bezogen verstehen: als Ort der Vertiefung und Aufschlüsselung, der Sammlung und Konzentration, der Besinnung und Klärung des außerschulischen Lebens zunächst des Kindes und Jugendlichen, zugleich aber auch des die jungen Menschen interessierenden, ihnen bevorstehenden Erwachsenenlebens. Daraus ergibt sich für die Didaktiken die Folgerung: sie müssen den „aufschließenden“, „*Lebenshermeneutischen*“ Sinn ihrer inhaltlichen Entscheidungen ständig sichtbar machen, indem sie die aus dem Schulzusammenhang hinausweisende Bedeutung der ausgewählten Inhalte konkret aufschlüsseln. Im Beispiel: Die Werkdidaktik muß zeigen, was man mit Hilfe des in der Schule exemplarisch Gelernten außerhalb der Schule gestalten oder verstehen kann, die Didaktik des Literaturunterrichts, welche Werke der „großen Dichtung“ oder der Jugendliteratur, aber auch des Theater-, Funk- und Fernsehprogramms zugänglich werden, wenn man in der Schule eine Kurzgeschichte, eine Novelle oder ein Drama intensiv gelesen hat; die Naturlehre sollte, wenn das Thema der Elektrizität durchgearbeitet worden ist, z. B. auf die entsprechenden Experimentier- und Bastelkästen der Spielzeugindustrie verweisen (und diese daher didaktisch erforschen und gegebenenfalls kritisieren oder zu verbessern versuchen). Hier eröffnet sich nicht nur eine Fülle von fachdidaktischen Forschungsaufgaben, sondern auch von Möglichkeiten zu eigenen didaktischen und methodischen Erfindungen.

Zusammenfassend darf man sagen: *Der Zusammenhang von Schulbildung und „freiem Bildungserwerb“, welche beiden Bildungsvollzüge schon Otto Willmann in seinem Begriff der Didaktik gemeinsam einbezog, muß als Kernproblem der Didaktik angesehen und theoretisch und praktisch erschlossen werden. Das alte Thema „Schule und Leben“ ist uns heute in neuer Weise zu produktiver Bewältigung aufgegeben!*

Drittens: *Bildung* kann heute nicht mehr an harmonistischen Zielvorstellungen orientiert werden. Sie muß als eine *Haltung* verstanden und ermöglicht werden, die uns hilft, *Lebensspannungen*, nicht auf einen eindeutigen Nenner zu bringende Verhaltensweisen, die die verschiedenen Wirklichkeitsbezüge von uns fordern, zu bewältigen. Jeder von uns muß heute befähigt werden, ebensoviel alles nur Subjektive – Stimmungen, Gefühle, Emotionen – bei der erkennenden und der technischen Auseinandersetzung mit der Natur auszuschalten wie andererseits sich im „Umgang“ mit der erlebten Natur ganzheitlich ansprechen zu lassen; ebensoviel sich auf die persönlich-individuellen Beziehungen im Leben der Familie einzustellen wie die rationalisierten Funktionen im Bereich der wirtschaftlichen und sozialen Institutionen auszuüben; ebensoviel Härte und Taktik in der politischen Auseinandersetzung zu verstehen und gegebenenfalls zu praktizieren wie Rücksichtnahme, Takt und Verzicht im mitmenschlichen Umgang zu bewähren. Diese Anerkennung unaufhebbarer Lebensspannungen schließt auch die Absage an die Vorstellung einer Perfektionierbarkeit des Menschen und der Bildung ein. Die Einsicht in die Unvollendbarkeit des Menschen und der menschlichen Dinge, die Befahrung des Fragmentarischen unserer Existenz gehört, wollte man sich auch nur auf die geschichtliche Erfahrung berufen, heute selbst zur Bildung. Damit stößt Bildung an ihre eigene Grenze, verweist sie dialektisch auf die Transzendenz, auf die Dimension des Glaubens und auf die Gnadenbedürftigkeit des Menschen.

Viertens: Mit der Ablehnung harmonistischer und perfektionistischer Leitbilder stellt sich nun aber sofort die Frage, wie denn die Einheit der Person gedacht und gewahrt werden könne, *die Einheit der Person in der qualitativen Mannigfaltigkeit und teilweisen Widersprüchlichkeit ihrer Lebensbezüge?* – J. Derbolav hat in seinem Tübinger Vortrag den in seiner Konsequenz imponierenden Versuch gemacht, diese personale Konzentration dahin auszulegen, daß alle Bereiche und Inhalte der Bildung auf die in ihnen vorausgesetzten spezifischen Gewissensansprüche und – motivationen hin analysiert und im Unterricht darauf zurückreflektiert, also in ihrem jeweiligen Normgehalt erschlossen werden müßten. – Wenn der von Derbolav verwendete Begriff des Gewissens im Sinne des herkömmlichen Sprachgebrauches, also in Bezug auf die Erfahrung ethischer Ansprüche, sittlicher Verantwortungen verstanden werden darf, so wird man der Forderung voll zustimmen, *der sittlichen Dimension der menschlichen Existenz auch im Raume der Bildung die zentrale Stellung zuzusprechen*. Es fragt sich aber: Erschließt sich z. B. die ästhetische Wirklichkeit oder die Möglichkeit des reinen Betrachtens, der theoria, vom Gewissen her, sind „Sollensgehalte“ hier das kategoriale Fundament? Setzt die Erfahrung ästhetischer Gehalte nicht gerade das Freisein von „Gewissensansprüchen“ voraus? Mein Gewissen kann und muß mir sagen, wann ich „ästhe-

tisch“ leben darf — die Zentralstellung des Gewissens bleibt also voll in Geltung; aber das Ästhetische als solches ist nicht in Gewissenskategorien fundiert. — Wird der Begriff „Gewissen“ aber soweit gefaßt, daß er den „geistigen Ort“ bezeichnet, an dem die menschliche Bedeutsamkeit, der existenzielle Sinn *jeder Wirklichkeits-sphäre* erfahren werden kann — also das Eigengesetz und der spezifische Gehalt sowohl des Ästhetischen, als auch des Theoretischen, des Ethischen usf. —, so stellt sich sogleich wieder die Frage nach dem Verhältnis dieser verschiedenen Sinnrichtungen zueinander, nach einer möglichen oder notwendigen Hierarchie.

Der gegenwärtige Stand unserer bildungstheoretischen Einsicht erlaubt, wenn ich recht sehe, nur eine Exposition des Problems, nicht aber schon weitergehende Antworten. Die didaktische Frage nach dem allgemeinen Sinn der Schulfächer, die uns später noch einmal beschäftigen wird, sollte im Bewußtsein dieser Sachlage gestellt und diskutiert werden.

Fünftens: *Bildung* kann heute, soll sie weiterhin als ein Grundbegriff der Pädagogik sinnvoll sein, *nicht mehr als sozialständische Kategorie* verstanden werden, und die Differenzierungen der Bildungswege und Schularten dürfen weder bewußt noch unbewußt an dem Denkmodell einer ständisch gegliederten Gesellschaft orientiert werden. *Der inhaltliche und organisatorische Aufbau der Bildungsarbeit* sollte geradezu das *Paradigma einer demokratischen, mobilen Gesellschaft der Gleichberechtigten und sozial Gleichwertigen* sein, weil nur in einer solchen Gesellschaft die personale Freiheit des einzelnen, zu der der Erzieher dem jungen Menschen verhelfen will, gewährleistet ist. Das bedeutet nicht, daß Bildung den jungen Menschen unter einem abstrakten Freiheitsidol orientierungslos machen, ihn seiner z. B. bäuerlichen Herkunft entfremden dürfe. Aber sie darf ihn auch nicht vorzeitig fixieren, sondern muß ihn durch eine schrittweise Distanzierung hindurch zur Bereitschaft führen (oder doch eine solche mit vorbereiten), in seiner je individuellen Situation verantwortlich soziale Rollen zu übernehmen.

Sechstens: *Bildung* kann ihren Wertungen und Inhalten nach nicht mehr allein in den Grenzen des Heimatlichen und der nationalen Kultur und Geschichte gewonnen werden, sie *muß grundsätzlich auf einen „weltweiten Horizont“ hin orientiert sein*. Es gilt, den Sinn, den Wert und das Recht des Heimatlichen und des Nationalen nicht statisch, sondern in Richtung auf die darin liegenden Möglichkeiten zu erschließen, Gegenwart und Zukunft produktiv zu meistern. Solche produktiven Möglichkeiten — und damit zugleich die Grenzen der Heimatbezogenheit und der Bindung an die Kultur und Geschichte des eigenen Volkes — können nicht anders als durch die *Auseinandersetzung mit weltumspannenden Fragen und mit exemplarischen Beispielen der geistigen Welt anderer Völker* gewonnen werden. Im Beispiel: In die Lesebücher schon der Grundschule gehören heute nicht nur Geschichten, die den Menschen unserer Zeit in seiner Welt zum Thema haben, sondern auch Geschichten von Menschen anderer Völker; im Geschichtsunterricht der Volksschuloberstufe dürften heute die Beschäftigung mit den geistigen Fundamenten und mit der Gründungsgeschichte der USA oder mit dem Marxismus und der Geschichte der sowjetischen Revolution für die Bewältigung unserer eigenen

Geschichte erheblich wichtiger sein als diejenige mit dem mittelalterlichen Rittertum, mit dem Dreißigjährigen Krieg, mit Friedrich dem Großen und Maria Theresia oder mit den Kriegen von 1864 und 1866.

Siebtens: „*Bildung*“ verdient heute nur noch eine Haltung genannt zu werden, die sich selbst als *dynamisch, wandlungsfähig, offen* versteht. (Im Grunde wird damit eine Forderung wiederholt, die in der Bildungstheorie seit dem Neuhumanismus immer wieder erhoben worden ist; das damit Gemeinte zeigt sich aber erst heute in seiner vollen Bedeutung.) Diese Forderung ergibt sich aus der Tatsache, daß Bildung in einer bestimmten Weise des Selbst- und Weltverständnisses besteht. Dabei sind das Verstehen meiner selbst – zu wissen, was ich kann, was ich soll, was ich darf und was ich will – und das Verstehen meiner Welt korrelativ aufeinander bezogen; wenn aber die Wirklichkeit, in der man lebt, eine dynamische, sich wandelnde ist – und daran kann heute kein Zweifel sein –, dann verstehe ich diese Wirklichkeit und mich in ihr nur recht, wenn ich offen und fähig bin, ihren Wandlungen zu folgen. *Wandlungsfähigkeit als Moment der Bildung bedeutet nicht blinde Anpassungsbereitschaft, sondern Bereitschaft, auf neue Situationen produktiv zu antworten.* Solche Bereitschaft setzt aber die *Einsicht in die Begrenztheit des jeweils erreichten individuellen Status an Wissen, Können, Einsatzbereitschaft, Urteilsfähigkeit, Wertempfindlichkeit* voraus. Dem Einwand gegenüber, als liefe diese Charakteristik der Bildung nun doch, gewollt oder ungewollt, auf die Ausbildung zum Opportunismus hinaus, als würden hier alle Normen und Wertprinzipien dem Relativismus überantwortet, und zwar bereits im Kindes- und Jugendalter, ist zu betonen: Gerade eine solche offene, dynamische Bildung basiert, soll sie nicht halt- und verantwortungslos werden, auf der *Erfahrung und der bewußten Aneignung übergreifender Wertprinzipien*. Treue und Wahrhaftigkeit, Gerechtigkeit und Hilfsbereitschaft, Tapferkeit und Standhaftigkeit sind auch und gerade heute unabdingbare Werte und Tugenden. Aber solche Prinzipien sind keine Maßstäbe oder Regeln, die ihre Konkretion gleichsam schon in sich trügen; sie fordern sie nur. Wir erfahren solche Prinzipien, *wenn wir sie erfahren, als unbedingt gültig*. Aber wir können aus ihnen nicht logisch-deduktiv oder im Sinne der Anwendung ableiten, was hier und jetzt, in dieser geschichtlichen Lage, in dieser besonderen Situation, heute und morgen zu tun ist. *Im Lichte solcher Wertprinzipien haben wir je und je verantwortlich zu entscheiden*, und es gibt keine absolute Gewähr dafür, ob wir richtig entschieden haben. Was Treue und Liebe zur Heimat oder zum eigenen Volke, was Gerechtigkeit in der politisch-sozialen Ordnung bedeutet, was konkret Wahrheit ist – Wahrheit im geschichtlichen Urteil, in der Auslegung des eigenen Glaubensbekenntnisses usf. –, darum zu ringen, sind wir immer wieder unbedingt verpflichtet; aber keine konkrete Auslegung ist unüberholbar, zeitlos gültig, keine darf sich der Offenheit, der Kritik, der Möglichkeit des Wandels entziehen wollen. Das gilt nicht nur in den ethisch relevanten Bereichen, es gilt für *alle* Dimensionen des geistigen Lebens, z. B. auch für die des Musisch-Ästhetischen: „Das Schöne“ ist als Grundkategorie der Wertung ein den geschichtlichen Wandel übergreifendes Prinzip; was aber je und je als schön empfunden wird, das ist vielfältigem Wandel unterworfen. In unserer

Zeit sind ganz neue Erfahrungen des Schönen, der Gestaltung aufgegangen, Erfahrungen, die die meisten von uns sicherlich noch garnicht nachvollzogen haben: Die Musik von *Schönberg* oder *Strawinskij*, die Malerei *Pollocks* oder die Plastik *Moore's*, die Lyrik *Celans* oder die Dramatik *Dürrenmatts*.

III. Die Struktur des didaktischen Feldes und die Aufgaben didaktischer Forschung

A. Die Problemstellung

Auf dem Hintergrund der methodologischen und terminologischen Vorerörterungen und der gerafften bildungstheoretischen Erwägungen soll nun im dritten Teil des Referates versucht werden, einen allgemeinen Aufriß der Struktur jenes geistigen Raumes zu geben, in dem didaktische Erwägungen angestellt, didaktische Entscheidungen gefällt werden müssen. Ich nenne diesen geistigen Raum „das didaktische Feld“. *Es geht darum, ein Denkmodell zu skizzieren, in dem alle Grundbeziehungen zur Sprache kommen, die in jeder Gesamtkonzeption einer Besonderen Didaktik oder einer Bereichs- bzw. Fachdidaktik, ebenso aber bei einer einzelnen didaktischen Entscheidung wie auch in der didaktischen Vorbereitung des Lehrers auf eine Unterrichtsstunde berücksichtigt sein wollen und zur Einheit einer verantwortlichen Entscheidung, eines didaktischen Entwurfes zusammengekommen werden müssen.*

Der anspruchsvolle Begriff „Denkmodell“ für das im folgenden zu entwickelnde Gefüge von Überlegungen muß zuvor kurz erläutert werden.

Zunächst gilt es die Befürchtung zu beschwichtigen, als solle hier ein Lösungsschema für didaktische Probleme geboten werden. *Denkmodelle können im Bereich der Pädagogik nie Lösungsmodelle sein, sondern immer nur Problemmodelle.* Sie versuchen, die Struktur einer Problemlage durch ein Gefüge allgemeiner Kategorien aufzuweisen, nicht aber beanspruchen sie, anwendbare Regeln zu bieten. Wer aber auch angesichts eines Versuches, ein Denkmodell in diesem Sinne zu entwickeln, immer noch die Gefahr der Schematisierung argwöhnen wollte, der übersähe, daß schließlich *jede* didaktische Aussage ein — wenn auch oft unreflektiertes — Denkmodell einschließt, durch das der betreffende Didaktiker sich den Sinn und die Lagerung seiner Aufgabe verständlich zu machen versucht: Die Rede etwa, Didaktik müsse die Erkenntnisse der Wissenschaften in die Verständnisebene des jungen Menschen „transformieren“ oder „transponieren“, schließt nicht weniger ein bestimmtes allgemeines Denkmodell ein als etwa jene andere, Didaktik reflektiere auf das Überlieferungsgeschehen zwischen den Generationen. Ob die folgende Skizze wirklich den Anspruch erfüllt, alle wesentlichen Bestimmungsmomente didaktischer Problemstellungen und Entscheidungen zu erfassen, muß natürlich kritisch überprüft werden; zweifellos handelt es sich nur um einen korrekturbedürftigen Entwurf. Aber der Anspruch als solcher ist kein persönlicher, sondern ein von der

Sache her unausweichlich zu stellender. Die Skizze bringt übrigens größtenteils Erwägungen zur Sprache, die in der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Didaktik keineswegs neu sind. Jedoch läßt sich nachweisen, daß sie in vielen fachdidaktischen Entwürfen bis in die Gegenwart hinein nicht angemessen berücksichtigt worden sind, und eben das rechtfertigt unser Vorhaben. Denn hierum geht es: es soll ein Denkmodell konzipiert oder vorsichtiger: zur Diskussion gestellt werden, das uns, weil für alle Fach- und Bereichsdidaktiken zutreffend, erstens eine *gemeinsame Gesprächsbasis* bietet und *den systematischen Ort wesentlicher*, in der gegenwärtigen didaktischen Diskussion gebräuchlicher *Grundbegriffe* bestimmt; das uns zweitens *die Gesamtaufgabe jeder Fachdidaktik* sichtbar macht und daher drittens *den Ort jeder einzelnen Fragestellung und die daraus sich ergebenden Forschungsaufgaben* erkennbar werden läßt; das uns schließlich viertens eine *erziehungswissenschaftlich begründete, kritische Betrachtung vorliegender didaktischer Entwürfe* erlaubt.

Der Begriff des Denkmodells im strengen Sinne schließt die Forderung ein, daß für jedes Moment eines solchen Modells angegeben werden kann, in welcher Beziehung es zu jedem anderen Moment steht. In dieser Hinsicht hat der folgende Grundriß Lücken, die zu schließen mir bislang nicht befriedigend gelungen ist, so wenig wie der – vielleicht grundsätzlich unerfüllbare – Versuch, die Struktur des didaktischen Feldes auf die Form einer bildhaften Strukturskizze zu bringen.

Sehe ich recht, so ist das didaktische Feld durch *vier Dimensionen* bestimmt:

Erstens: *Die Dimension der Geschichtlichkeit didaktischer Entscheidungen*, die durch ein spezifisches Bezugsverhältnis von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit charakterisiert ist.

Zweitens: *Die Dimension der verschiedenen Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation*. Diese Problemdimension erstreckt sich vom kindlichen Welt- und Selbsterleben über die verschiedenen Bildungsstufen und die Perspektive des „gebildeten Laien“ bis zur Perspektive der Wissenschaften und des produktiven Kulturschaffens.

Drittens: *Die Dimension der allgemeinen Sinngebung der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer*.

Viertens: *Die Dimension der inneren Struktur und der Schichtung der Bildungsinhalte*.

Die vier Dimensionen stehen in einem Verhältnis wechselseitiger Abhängigkeit und Durchdringung zueinander und die konkrete Bedeutung jeder Dimension für das didaktische Denken wird erst voll verständlich, wenn man das ganze Feld in den Blick faßt. Im Gang unserer Erläuterungen gilt es, die Überlegungen, die der Auslegung einer Dimension dienen, in die Betrachtung der jeweils folgenden Dimensionen mit hineinzunehmen und dadurch eine schrittweise differenziertere und konkretere Vorstellung von der Struktur des didaktischen Feldes aufzubauen.

B. Die pädagogische Verantwortung als Ansatzpunkt des didaktischen Denkens

Diesen Erläuterungen ist aber eine zentral bedeutsame These voranzustellen: Jenes vierdimensionale didaktische Feld muß, wie H. Nohl, E. Weniger, J. Derbolav u. a. häufig betont haben, von einem Punkte aus aufgeschlüsselt werden: von der pädagogischen Verantwortung vor dem jungen Menschen, der den Sinn seines Lebens als Kind und Jugendlicher erfüllen und zugleich schrittweise in seine Mündigkeit hineinwachsen soll.²⁸⁾ Hier, in der pädagogischen Verantwortung, liegt die „Generalinstanz“ didaktischer Entscheidungen, hier liegt zugleich die Verbindung zu allen anderen Bereichen pädagogischen Handelns und Denkens. Im Zentrum dieser Verantwortung, so möchte ich im Anschluß an eine Formulierung aus dem Verhandlungsbericht über die Vorbereitungstagungen sagen, steht das auf seine noch nicht erreichte, aber zu erreichende Mündigkeit und Eigenverantwortlichkeit und zugleich auf seine frei wählbaren Lebensmöglichkeiten hin hilfsbedürftige Kind bzw. der Jugendliche, die befähigt werden sollen, in Gegenwart und Zukunft alle sie wesentlich betreffenden Dimensionen ihrer Lebenswirklichkeit menschlich zu bewältigen.²⁹⁾ Das Mißverständnis, es würde hier eine einseitige „Pädagogik vom Kinde aus“ propagiert, der gegenüber nun der „Anspruch der Sache“ erst ausgleichend ins Feld geführt werden müßte — so als würde der junge Mensch in der hier vertretenen Konzeption nicht von Anfang an als auf Wirklichkeit, auf Aufgaben und Verantwortungen bezogen gedacht — sollte durch die Ausführungen des zweiten Referateteiles ausgeräumt sein; bisweilen gewinnt man allerdings den Eindruck, als sei besagtes Mißverständnis unausrottbar.

Es ist nun unsere Aufgabe, die vier Dimensionen des didaktischen Feldes zu erläutern und dabei Problemstellungen didaktischen Denkens und Aufgaben didaktischer Forschung aufzuweisen.

C. Die vier Dimensionen des didaktischen Feldes

1. Die Geschichtlichkeit didaktischer Entscheidungen: Der Strukturzusammenhang von Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit³⁰⁾

Blickt man von der „didaktischen Generalinstanz“, der pädagogischen Verantwortung, auf die erste Dimension, die sich als Spannungsfeld zwischen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft erstreckt, so strukturiert sich diese *Dimension*

²⁸ Vgl. H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl. Frankfurt 1949, bes. S. 126 ff. — E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O. — J. Derbolav: Versuch einer bildungstheoretischen Grundlegung der Didaktik, a. a. O., bes. S. 25 ff.

²⁹ Vorbereitungsmaterial . . . , a. a. O., S. 20.

³⁰ Vgl. zum folgenden Abschnitt E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O., S. 43 ff., 51 f., 65 ff., 96 ff. — W. Klafki: Die Erziehung im Spannungsfeld von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, Die Sammlung 1958, S. 448 ff., jetzt auch in des Verfassers „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, Weinheim 1963. — Den Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit der Didaktik betont jetzt besonders nachdrücklich und durch prägnante Beispiele belegt H. Möller in seinem Buch „Was ist Didaktik?“ (Bochum 1962).

der *Geschichtlichkeit* in charakteristischer Weise. Als *didaktisch* wesentlicher Zusammenhang erschließt sie sich nämlich nicht etwa, indem man sozusagen an der chronologischen Zeitlinie entlanggeht. Ansatzpunkt ist vielmehr die *Gegenwart* des jungen Menschen. Der Didaktiker findet den „Einstieg“ in sein Problemfeld, indem er zunächst *das Kind und den Jugendlichen in ihrer Gegenwärtigkeit, ihren Fragen und Nöten, ihren Interessen und Möglichkeiten* ins Auge faßt. Denn dieser junge Mensch hat – das war *Rousseaus* tiefe Einsicht und damit die Geburtsstunde des neuzeitlichen pädagogischen Denkens – einen Anspruch auf sein kindliches und jugendliches Menschsein, auf erfüllte Gegenwart. Solche Erfüllung meint, um es noch einmal zu wiederholen, durchaus nicht Ausleben und bloßes Wachsenlassen, sondern schließt Aufgaben und fordernde Begegnungen mit ein; an keiner Stelle pädagogischen Denkens dürfen wir in eine Scheidung des Menschen, und sei es des Kleinkindes, von seinem natürlichen und geschichtlich-gesellschaftlichen In-der-Welt-Sein sowie von seinem Über-die-Welt-hinaus-verwiesen-Sein zurückfallen. Aber, um es mit *M. J. Langeveld* zu sagen, „die Pädagogik wahrt die Interessen des Kindes, indem sie darauf achtet, daß das Menschenwürdige nicht das ‚Kindgemäße‘ ins Gedränge bringt.“³¹⁾ Didaktisch gesehen, ergibt sich ein erstes Kriterium: Der junge Mensch soll in der Auseinandersetzung mit den ausgewählten Aufgaben und Inhalten *die Erfüllung seiner jeweiligen kindlichen bzw. jugendlichen Lebensstufe* erfahren können.

Nun ist dieser junge Mensch in seiner Gegenwärtigkeit aber zugleich immer der potentielle Erwachsene von morgen, und er greift selbst auf diese seine *Zukunft* voraus, er will jung sein dürfen und zugleich reifer, mündiger, selbständiger, verantwortlicher werden. Die Didaktik hat diese Richtung auf die Zukunft des jungen Menschen in ihre Reflexion einzubeziehen. So wird ein zweites didaktisches Kriterium formulierbar: Die von der Didaktik zu erschließenden Inhalte und Aufgaben müssen solche *Gehalte, Kategorien, Motivationen* eröffnen, *die den zukünftigen Erwachsenen befähigen, sich in den verschiedenen Wirklichkeitsbereichen zurechtzufinden, auf ihn zukommende Anforderungen und Belastungen menschlich zu bestehen, ihm auferlegte Verantwortungen zu bewältigen, ihm sich öffnende freie Möglichkeiten wahrzunehmen*, und dies alles so, daß die Wachheit und Offenheit und die Bereitschaft gewonnen werden, sich auch unvorhersehbar und unplanbar Neuem und Fremdem zu stellen, es produktiv zu verarbeiten und zu beantworten.

Die Didaktik greift also auf die Zukunft des Zöglings voraus, weist ihn auf seine eigene Zukunft hin, macht ihm kommende Möglichkeiten sichtbar. Sie wagt das, was *W. Flitner* und *E. Weniger* pädagogische „*Vorwegnahmen*“ genannt haben.³²⁾ Daß damit weder fixierende Vorgriffe und Verfrühungen noch utopische Zukunftsvisionen gemeint sind, bedarf nach dem zuvor Gesagten keiner Erläuterung.

31 M. J. Langeveld: Einführung in die Pädagogik, 2. Aufl. Stuttgart 1961, S. 59.

32 E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O., S. 72 ff. – W. Flitner: Theorie des pädagogischen Weges, 5. Aufl. Weinheim 1960, S. 50 ff. – Vgl. W. Kramp: Art. „Verfrühung – Vorwegnahme“, Pädagogisches Lexikon, hrsg. v. Grothoff u. Stallmann, Stuttgart 1961.

Das erste und das zweite hier genannte didaktische Prinzip stehen nun nicht einfach nebeneinander. Vielmehr ist es die permanente Aufgabe einerseits der theoretisch-didaktischen Vorplanung und andererseits der situationsgemäßen Umsetzung in das konkrete Unterrichtsgeschehen, beide Prinzipien gemeinsam zu erfüllen. Das ist die alte *Forderung Schleiermachers, daß der Gegenwart und der Zukunft des Zöglings im didaktischen Denken und Planen und im Bildungsgeschehen zugleich ihr Recht werden muß.*³³⁾

Gegenwart und Zukunft können dem jungen Menschen aber nicht erschlossen und in seine Verantwortung gestellt werden, ohne daß *die in dieser Gegenwart und in der Entwicklung auf die Zukunft hin immer schon „aufgehobene“ Geschichte* zur Sprache gebracht wird. Das aber ist die vor allem von *Erich Weniger* immer erneut verfochtene These: Der Blick auf die Gegenwart und die Zukunft des jungen Menschen gibt erst die Gesichtspunkte an die Hand, mit deren Hilfe die Geschichte erschlossen, aus der unendlichen Fülle des Möglichen, Interessanten und – wie man zu sagen pflegt – „an sich Wertvollen“ das Notwendige und Bildende ausgewählt werden kann. Nur, was der junge Mensch noch als seine Geschichte zu erfassen und zu erfahren vermag, weil er es in seiner Gegenwart aufgehoben und auf seine Zukunft hin als bedeutsam erkennt, kann, so meine ich, Bildungsinhalt werden. Von den Nöten, Aufgaben, Verantwortungen und Chancen der Gegenwart und der in ihr sich abzeichnenden Zukunft aus muß die Geschichte unserer Wirklichkeit didaktisch aufgeschlüsselt werden. So erst gewinnen die Kategorien der *Überlieferung* und der *Tradition* einen pädagogisch legitimen Sinn. Überliefert soll das werden, was dem jungen Menschen helfen kann, seine Gegenwart und seine Zukunft besser zu verstehen und menschlich zu meistern. Überlieferungsgehalte können nicht kanonisch fixiert und als solche tradiert werden, sie müssen vielmehr in der Begegnung mit der jungen Generation auf ihre Tragfähigkeit und Gültigkeit immer neu überprüft werden, nicht, weil es uns darum ginge, möglichst viel einst Gültiges zu relativieren, sondern gerade deshalb, weil wir nach dem für uns Gültigen und Verpflichtenden suchen. Das gilt nicht weniger für den Geschichtsunterricht oder für die Heimatkunde als für die „Werte“, Sitten, Gebräuche, die wir im Schulleben zu verlebendigen versuchen, das gilt für das Liedgut der Schule und das sogenannte „Volksgut“ im Kunstunterricht, das gilt für die Auswahl der Dichtung und Literatur und für die Gestaltung unserer Lesebücher, die oft die Wirklichkeit des frühen 19. Jahrhunderts konservieren³⁴⁾, das gilt aber auch für Kirchenlieder und Gebete. Schließlich gilt es für die allgemeine Sinnggebung und Wertung einzelner Sinnrichtungen des geistigen Lebens und ihrer Spiegelung in den Schulfächern. Daß z. B. unsere traditionelle Naturlehre der sogen. „zweckfreien“ Naturerkenntnis bis heute meist ausgesprochen oder unausgesprochen einen höheren Wert zumißt als der Naturbewältigung, daß daher

33 Schleiermacher, *Pädagogische Schriften*, unter Mitwirkung v. Th. Schulze hrsg. v. E. Weniger, Erster Band, Düsseldorf 1957, S. 45–51.

34 Vgl. W. Schulz: *Die Darstellung der Welt in Lesebüchern der Gegenwart*, „Informationen“ Nr. 2 des Berliner Arbeitskreises Didaktik, Berlin o. J. (1961). – W. Schulz – G. Otto: *Über Schullesebücher* Die Deutsche Schule 1961, S. 218 ff.

neuere Konzeptionen wie etwa die von *Carl Schietzel*, die die Technik in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung des jungen Menschen mit der anorganischen Natur stellen³⁵), es so schwer haben, sich auf breiter Front Gehör zu verschaffen, das hat selbst geschichtliche Gründe; womit natürlich nicht gesagt werden soll, daß solche neuen Ansätze von vornherein über Kritik erhaben sein könnten.³⁶) Nicht anders steht es — um noch zwei verwandte Beispiele zu nennen — hinsichtlich der Bewertung der technisch-konstruktiven, rational-pragmatischen Seite des Werkens oder etwa bezüglich der Auseinandersetzung mit dem Problem der *polytechnischen Bildung*, bei der, abgesehen von einigen wertvollen Ausnahmen³⁷), die unleugbare politisch-ideologische Überfrachtung dieses Programms im Raum der kommunistischen Pädagogik gewöhnlich durch eine naive Gegenideologie beantwortet wird, statt daß man unvoreingenommen nach dem möglicherweise nur verschleierte humanen und damit pädagogisch relevanten Sinn dieses Programms, wie er z. B. *Marx* vor Augen stand, fragte.³⁸)

Hier wird zum erstenmal die *Notwendigkeit einer geschichtlichen Erforschung der Bildungsinhalte, der Lehrpläne und der didaktischen Theorien* sichtbar: Wir müssen die Wertungen und die Inhalte von ihren Ursprüngen her als geschichtliche Entscheidungen verstehen lernen, nicht aus antiquarisch-historischem Interesse (das ist legitim, gehört aber nicht in den Zusammenhang der Didaktik), sondern um die politischen, sozialen, geistes- und bildungsgeschichtlichen Hintergründe zahlreicher bis heute wie selbstverständlich tradiert Bestände und Wertungen zu erkennen und damit ihnen gegenüber zu kritischer Prüfung frei zu werden: Wer sagt eigentlich, daß jedes Volksschulkind bis zum letzten Schuljahr sowohl am Kunst- als auch am Musikunterricht teilnehmen muß? Wie kommt es, daß die Biologie des Menschen in unserem Naturkundeunterricht bis heute hin fast nur im letzten Schuljahr zur Geltung kommt? Wo ist es eigentlich sachlich — und nicht nur geschichtlich — begründet, daß unsere Rechenlehrpläne und Rechenlehrbücher uns vielfach die Vorstellung suggerieren, man könne im Aufbau des Rechenlehrganges nicht fortschreiten, ohne die Bruchrechnung in allen Variationen, bis zum berühmten Teilen von Brüchen durch Brüche, durchlaufen zu haben? Warum ist das sogen. Sachrechnen didaktisch so unzulänglich durchdacht? Warum ist das Sachzeichnen völlig oder fast völlig aus der Schule eliminiert worden bzw. warum hat es dort nie in der Breite Eingang gefunden, ganz zu schweigen von entsprechenden Fragen im Hinblick auf Geschichtslehrpläne und

35 C. Schietzel: *Technik und Natur*, Baunschweig 1960.

36 Vgl. zur Klärung des didaktischen Prinzipienstreites in der Naturlehre jetzt die Aufsätze von Kl. Weltner: *Naturlehre und Technik* (Westermanns Pädagogische Beiträge 1960, S. 516 ff.) und „Über die Erschließung technischer Sachverhalte im Naturlehreunterricht“ (Die Deutsche Schule 1962, Heft 3, S. 134 ff.).

37 G.-H. Fischer - W. Mitter: *Werkerziehung und polytechnische Bildung*, Die Deutsche Schule 1959, S. 163 ff. — H. E. Wietig: *Die Marx'sche Bildungskonzeption und die zweite Polytechnisierung der Sowjetschule*, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 10. Dez. 1958 — H. Klein: *Polytechnische Bildung und Erziehung in der DDR*, rororo 1962.

38 G. Krapp: *Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung*, Berlin (Ost) 1960.

Geschichtsbücher³⁹⁾, Lesebücher⁴⁰⁾ und Literatúrauswahl bis hin zu den Inhalten des Religionsunterrichts?

Neben dieser geschichtlichen Forschungsaufgabe, deren Sinn ich also in Übereinstimmung mit H. Möller viel mehr in ihrer befreienden als in ihrer traditionsstiftenden Funktion sehe⁴¹⁾, drängt sich von den vorausgehenden Überlegungen aus eine zweite didaktische Forschungsaufgabe auf: Ob bestimmte didaktische Programme tatsächlich den prätendierten gegenwarts- und zukunftserschließenden Sinn erfüllen, ob die unterrichtlich vermittelten Inhalte „lebendiges“, „arbeitendes Wissen“, *Kategorien des Welt- und Selbstverständnisses* werden, das muß permanent überprüft werden, soll es nicht nur gut gemeinte Versicherung bleiben. *Pädagogische Tatsachenforschung als Ergebniskontrolle* ist also gefordert, wie sie im Ansatz etwa bei Martin Wagenschein in seinem Aufsatz „Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht?“ exponiert⁴²⁾ und in ihren oft schwierigen methodischen Problemen von Wolfgang Brezinka, Friedrich Winnefeld und Heinrich Roth durchleuchtet worden ist.⁴³⁾

Ich bin sicher, daß die Ergebnisse schon des schlichtesten Versuches in dieser Richtung auf uns alle heilsam ernüchternd wirken würden.⁴⁴⁾ Wer aber einwenden wollte, es sei unangemessen, unwägbare Bildungswirkungen durch eine objektivierende Tatsachenforschung ermitteln zu wollen, der müßte eigentlich auch darauf verzichten, sein pädagogisches Handeln rational zu begründen, sich bestimmte pädagogische Ziele zu setzen, Schüler zu prüfen oder Arbeiten schreiben zu lassen.

2. Die verschiedenen Perspektiven des Selbst- und Weltverständnisses und der Motivation

Mit der eben skizzierten ersten Dimension des didaktischen Feldes muß nun eine zweite zusammengedacht werden: die der verschiedenen Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation.

Auszugehen ist von der Erkenntnis Rousseaus, daß das Kind und der Jugendliche die Wirklichkeit und sich selbst in besonderer Weise erfahren. Sie haben eigene Fragen an die Wirklichkeit und den Menschen, sie werden in spezifischer Weise von der natürlichen und der geistigen Welt angesprochen, und es gibt die

39 Vgl. die Untersuchung von E. Weymar: Das deutsche Selbstverständnis, dargestellt an den Geschichtsprogrammen des 19. Jahrhunderts, Stuttgart 1961.

40 Vgl. die ausgezeichnete Arbeit von P. Roeder: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuchs der höheren Schule (Marburger Päd. Studien, Band 2), Weinheim 1961.

41 H. Möller: Was ist Didaktik?, a. a. O., S. 47.

42 M. Wagenschein: Was bleibt unseren Abiturienten vom Physikunterricht? Z. f. Päd. 1960, S. 29 ff; ders.: Zur Selbstkritik der höheren Schule, Die Sammlung 1952, S. 142 ff.

43 W. Brezinka: Die Pädagogik und die erzieherische Wirklichkeit, Z. f. Päd. 1959, S. 1 ff. – Fr. Winnefeld: Zur Methodologie der empirischen Forschung im pädagogischen Raum, in Fr. Winnefeld: Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld, München 1957, S. 29 ff. – H. Roth: Die Bedeutung der empirischen Forschung für die Pädagogik, in: Pädagogische Forschung und Pädagogische Praxis, Heidelberg 1958, S. 5 ff, bes. S. 24 ff, S. 33 ff.

44 Vgl. z. B. die kleine Studie von M. Beyer und K. Odenbach: Der Geschichtsunterricht im Urteil Jugendlicher, Westermanns Pädagogische Beiträge 1960, S. 66 ff.

Frage nach dem besonderen Verhältnis des Kindes zum Glauben und nach dem Glauben des Kindes.⁴⁵⁾ Unter pädagogischem Aspekt gliedern wir dementsprechend den körperlich-seelisch-geistigen Entwicklungsprozeß des jungen Menschen in sogen. Bildungsstufen, die wir als durch je spezifische Frage-, Interessen-, Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten und einen gewissen Spielraum der Ansprechbarkeit, kurz: durch eine jeweils besondere Bildsamkeit und Erziehbarkeit charakterisiert verstehen.

Was vorher als erstes didaktisches Prinzip formuliert wurde, stellt sich nun konkreter als die *Forderung nach stufengemäßer didaktischer Auswahl* dar. Damit steht aber die Aufgabe der *Erforschung der stufenspezifischen Bildsamkeit* vor uns. Hier liegt nun noch eine Fülle ungelöster Probleme einer didaktisch-psychologisch orientierten Forschung. Deren Hauptschwierigkeit liegt darin, daß die *Eigentümlichkeiten und die Dauer der Bildungsstufen wesentlich geschichtlich-gesellschaftlich und — nicht zuletzt — pädagogisch bestimmte Phänomene* sind, negativ gesagt: sie sind keineswegs nur von immanenten Entwicklungsgesetzen des Aufwachsenden bestimmt. Daß es solche psychischen Entwicklungstendenzen gibt, soll natürlich nicht geleugnet werden. Aber die Soziologie und die Ethnologie, die epochalpsychologische Forschung und die vergleichende Entwicklungspsychologie, die Humanbiologie und die philosophische Anthropologie, schließlich auch die pädagogische Erfahrung zwingen zu dem Schluß, daß solche „Entwicklungstendenzen“ sehr variabel, d. h. inhaltlich vielfältig erfüllbar und auch zeitlich retardierbar oder akzelerierbar sind. Was sich als *Bildungsstufe* zeigt, ist also immer auch *Ergebnis geschichtlicher Faktoren*: der sozialen und kulturellen Umwelt des Aufwachsenden, der Erwartungen, die die Erwachsenen dem jungen Menschen in verschiedenen Altersphasen gegenüber hegen, der Chancen, die sie ihm bieten, der Begrenzungen, die sie ihm auferlegen, der Intensität und der Inhaltlichkeit der vorausgegangenen pädagogischen Einwirkungen.⁴⁶⁾

Mit dieser Behauptung sagt man heute wahrlich nichts Neues. Um so erstaunlicher ist es, daß sich trotzdem in verschiedenen Entwicklungspsychologien der *organologische Entwicklungsbegriff* hartnäckig behauptet oder sich gleichsam unversehens ständig wieder einschleicht, insbesondere auch in spezielleren Untersuchungen und ebenso häufig bei dem Versuch, fachdidaktische Konzeptionen psychologisch zu begründen. Die Situation wird grotesk, wenn sehr unterschiedliche, ja entgegengesetzte didaktische Konzeptionen sich durch die Berufung auf

⁴⁵ Vgl. M. J. Langeveld: *Das Kind und der Glaube*, Braunschweig 1960; ders.: *Was hat die Anthropologie des Kindes dem Theologen zu sagen?* in H. Dlem - M. J. Langeveld: *Untersuchungen zur Anthropologie des Kindes*, Heidelberg 1960. — Th. Thun: *Die Religion des Kindes*, Stuttgart 1959.

⁴⁶ Vgl. die Aufhellung der Problematik des psychologischen bzw. anthropologischen Entwicklungsbegriffes bei M. J. Langeveld: *Kind und Jugendlicher in anthropologischer Sicht*, Heidelberg 1959, bes. S. 7 ff und in seinen „*Studien zur Anthropologie des Kindes*“, Tübingen 1956, bes. Kap. II u. III. — Eine zusammenfassende Deutung der in diesen Zusammenhang gehörenden Ergebnisse der Psychologie, Soziologie und Kulturanthropologie gibt H. Roth in der Abhandlung „*Psychologie und Pädagogik und das Problem einer pädagogischen Psychologie*“ in: *Psychologie und Pädagogik*, hrsg. v. J. Derbolav u. H. Roth, Heidelberg 1959, bes. S. 110/122. — Vgl. auch W. Brezinka: *Der erziehungsbedürftige Mensch und die Institutionen*, Die Deutsche Schule 1962, S. 1 ff (auch in „*Weltweite Erziehung*“, Festschr. f. Fr. Schneider, Freiburg 1962).

vermeintlich unumstößliche, weil empirisch gewonnene entwicklungspsychologische Feststellungen zu sichern versuchen; ich denke z. B. an Kontroversen über den Anfangsrechnenunterricht, über die Naturlehre, über die bildnerische Erziehung oder an neuere musikdidaktische Konzeptionen.

Wir brauchen eine *methodologisch besonnene didaktisch-psychologische Tatsachenforschung*, die von einem differenzierten und variablen, nicht einseitig organologisch fixierten Begriff der geistigen Genesis des Menschen ausgeht. Es ist z. B. zu fragen: Wie erfahren 6jährige, 10jährige, 14jährige unter bestimmten, für unsere Zeit typischen sozial-kulturellen und pädagogischen Bedingungen die Technik, die Geschichte? Was bedeuten ihnen Musik oder Erd-Kunde, wie lesen sie Dichtung und Literatur, warum treiben sie Sport oder Gymnastik usw.?

Es wird höchste Zeit, daß wir jene Pauschalcharakteristiken verabschieden, auf die sich Lehrpläne oder einzelne didaktische Konzeptionen immer noch stützen: etwa die Behauptung, Kinder könnten bis zum ersten oder zweiten Schuljahr noch keine Gattungs- oder überhaupt Allgemeinbegriffe bilden oder sie hätten noch kein Interesse und kein Verständnis für kausale Zusammenhänge, sie erführen die Welt noch grundsätzlich und durchgehend undifferenziert-ganzheitlich; oder: Kinder hätten bis zur Pubertät noch keinen Sinn für den Eigencharakter des Ästhetischen usw.

Wertvolle Beispiele und Ansätze einer didaktisch relevanten psychologischen Forschung liegen uns bereits in den Arbeiten der von Wilhelm Hansen herausgegebenen Reihe⁴⁷⁾, in Waltraut Küppers Untersuchungen zum Geschichtsverständnis⁴⁸⁾ und Fritz Stückraths Erhebungen zur Auseinandersetzung des Kindes mit der Technik oder mit chemischen Phänomenen⁴⁹⁾, in den Forschungen über die Leseinteressen⁵⁰⁾ und den kindlichen Sprachstil⁵¹⁾ oder über das Film- und Fernseherleben vor. Hier gilt es, planmäßig weiterzuarbeiten und den Kontakt zwischen Didaktik und Psychologie zu intensivieren.

47 Psychologie der Unterrichtsfächer der Volksschule, hrsg. v. W. Hansen (Kösel-Verlag München): H. Roth: Kind und Geschichte. — K. Zietz: Kind und physische Welt. — Fr. Plötz: Kind und lebendige Natur. — Fr. Stückrath: Kind und Raum. — M. J. Hillebrand: Kind und Sprache I. u. II. — G. Kube: Kind und Musik. — K. Resag: Kind und Zahl. — R. Schaal: Kind und bildnerisches Gestalten.

48 W. Küppers: Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts, Stuttgart 1961.

49 Fr. Stückrath: Die geistige Entwicklung des Kindes in der technischen Wirklichkeit, Westermanns Pädagogische Beiträge 1956, S. 213 ff; ders.: Die Anfänge der Chemie im Weltbild des Kindes, Westermanns Päd. Beitr. 1953, S. 403 ff; ders.: Das geographische Weltbild des Kindes, Westermanns Päd. Beitr. 1958, S. 135 ff. — Vgl. H. Krause: Wie deuten Kinder chemische Vorgänge? Westermanns Päd. Beitr. 1962, Heft 9, S. 359 ff.

50 Vgl. z. B. E. Schliebe-Lippert: Der Mensch als Leser in: Begegnung mit dem Buch, Ratingen 1950. — A. Beinlich: Über die Entwicklung der Leseneigungen und des literarischen Verständnisses, Handbuch des Deutschunterrichts, hrsg. v. A. Beinlich, 2. verb. Aufl. Bd. II, S. 703 ff. — P. Nentwig: Das Verhältnis des Schulkindes zum Gedicht, Westermanns Pädagogische Beiträge, 1956, S. 373 ff.

51 A. Krüger: Sprache und Darstellungsform der Kinder, Frankfurt 1956. — W. Schultze: Der Wortschatz in der Grundschule, Stuttgart 1957. — Kl. Gerth: Ausgliederung — ein Prinzip in der Sprachentwicklung des Kindes, Westermanns Päd. Beitr. 1961, S. 382 ff. — Kl. Doderer: Zur sprachlichen Situation der Schulanfänger, Westermanns Päd. Beitr. 1960, S. 411 ff; ders.: Zur sprachlichen Situation der Grundschul Kinder, wie vorher, 1961, S. 99 ff. — D. Pregel: Voraussetzungen und Grundlagen der Stilbildung, Päd. Rundschau 1958, Heft 10 u. 11, S. 34 ff, S. 56 ff; ders.: Probleme der Erforschung des kindlichen Stils, 3. Beiheft der Z. f. Päd. „Das Problem der Didaktik“, Weinheim 1963.

Der Didaktik sind solche Untersuchungen nicht allein als Klärung von Fakten wichtig, sondern vor allem als *Hinweise auf die jeweilige Bildungsamkeit und die erzieherische Ansprechbarkeit des jungen Menschen*. Denn wir wissen: Mit der Erfüllung der Gegenwart des jungen Menschen soll er zugleich auf seine Zukunft vorbereitet werden. Welches aber ist die Perspektive des Welt- und Selbstverständnisses, die — im Durchgang durch die verschiedenen Bildungsstufen der kindlichen und jugendlichen Existenz — angestrebt werden, also Orientierungshorizont der Didaktik sein soll?

Die Antwort muß m. E. lauten: Es ist die Perspektive des Laien im guten Sinne dieses Wortes. Es ist klar, daß dieser Begriff nicht weniger als der der Bildung einer neuen und präzisen Bestimmung bedarf; er kann nicht mehr im Sinne älterer Auslegungen⁵²⁾ für die uns heute gestellten Aufgaben verbindlich sein. Aber wir brauchen einen Begriff, der die positiven Möglichkeiten jener Sinnhaltung bezeichnet, in der wir uns alle außerhalb unsres jeweiligen Spezialberufes in der Wirklichkeit zurechtzufinden versuchen, in jener Alltagswirklichkeit, die menschlich zu bewältigen eine zeitgemäße Allgemein- oder Grundbildung uns alle befähigen sollte.⁵³⁾ Es ist die Perspektive des aufgeklärten Zeitgenossen, des sich politisch mitverantwortlich fühlenden Bürgers, des Laien in der kirchlichen Gemeinde, die Perspektive, die wir als Konsumenten eines riesigen Waren- und Kulturangebotes, als Mütter und Väter, als Verkehrsteilnehmer oder als Nachbarn tagtäglich sachlich und menschlich zu erfüllen versuchen. Diese *Perspektive des Laien*, des *common man*, mit den in ihr gelegenen positiven Möglichkeiten ist im Hinblick auf die Zukunft des jungen Menschen der für die Didaktik maßgebliche Horizont.

Der eben vorläufig umrissene Begriff des Laien, des *common man*, bedürfte dringend weiterer Klärung — eine reizvolle Aufgabe für eine historisch-systematisch verfahrenende bildungstheoretische Untersuchung. Dieser Begriff oder ein ihm entsprechender, der unserem heutigen Sprachgefühl eher zusagt, könnte den Begriff des „volkstümlichen Menschen“ und damit den der „volkstümlichen Bildung“ ersetzen, mit deren Hilfe die Pädagogik der Volksschule zum Teil bis heute versucht, die Bildungsaufgabe dieser Schulart zu deuten. Alle zuletzt vorgetragenen Überlegungen können, unter einem bestimmten Blickwinkel gesehen, als Versuch verstanden werden, das bleibend Gültige der Problemstellung, die hinter der Theorie der volkstümlichen Bildung steht, festzuhalten, ohne den Fixierungen zu verfallen, die fast alle Auslegungen der volkstümlichen Bildung bis heute kennzeichnen. Wenn der sogen. „volkstümliche Mensch“ wirklich nur „anschaulich“, „situationsbezogen“ und unmittelbar „praktisch-zweckhaft“ zu

52 Vgl. z. B. Flitner: *Laienbildung*. 1. Aufl. 1921, 2. Aufl. 1931 (Kl. Päd. Texte, hrsg. v. E. Blochmann, H. Nohl, E. Weniger).

53 Ähnlich schon H. Nohl: „Schule und Alltag“ (1929) und „Bildung und Alltag“ (1929), jetzt in H. Nohl: *Pädagogik aus 30 Jahren*, Frankfurt 1949, S. 112 ff bzw. 124 ff.

denken vermag, wenn er nur in festen sozialen Ordnungen und in unmittelbar einleuchtenden, durch seine soziale Umwelt selbstverständlich beglaubigten sittlichen Normsystemen leben kann, dann ist das nicht der Laie, den unsere Zeit braucht.⁵⁴⁾

Ist die hier vertretene Auffassung im Recht, so ergibt sich eine weitere Forschungsaufgabe: Es gilt, in *Zusammenarbeit von Didaktik, Sozialpsychologie, Soziologie und Kulturanthropologie die Perspektiven des Laien in unserer Welt zu erforschen* und die darin liegenden Möglichkeiten sichtbar zu machen. Wann und wie kann z. B. die Geschichte im Leben dieses Laien wirklich lebendig werden, wo müßte er, um in unserer Zeit mitverantwortlich und urteilsfähig leben zu können, geschichtliches Wissen besitzen? Oder: Was bedeutet dem Laien die Welt der Zahlen und Maße, wie und wo bedarf er ihrer, welchen Sinn spricht er ihnen zu?

Indem wir so fragen, müssen wir uns klarmachen, daß die Laienperspektive, die wir eben beispielhaft andeuteten, die des erwachsenen Zeitgenossen ist, wie sie der Lehrer selbst vor den Schülern repräsentieren kann und soll. Aber die Perspektive, auf die wir hin erziehen, soll ja zugleich die der Zukunft des jungen Menschen sein. Didaktik muß also über die genannten Aufgaben noch hinausgehen und fragen: Lassen sich *begründete Vermutungen über zukünftige Möglichkeiten, in die Zukunft weisende Entwicklungslinien und Aufgaben* aussprechen, zeigen sich Konturen jener Zukunft, in der der gebildete Laie der nächsten Jahrzehnte leben müssen? Wo immer diese Frage, bei aller Ungewißheit solcher Prognosen, mit gutem Gewissen als Hinweis auf reale Möglichkeiten beantwortet werden kann, darf die Didaktik Vorwegnahmen wagen: Sie darf bereits das geeinte Europa oder das offene Gespräch mit dem Kommunismus im „ernsten Spiel“ vorwegnehmen, sie darf, ja sie soll die wahrhaft demokratische Gesellschaft der Freien und Gleichen in ihrem Bezirk „vorverwirklichen“ usf.

Wir blicken zurück und fassen vorläufig zusammen: Das Feld der Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation, auf das die Didaktik – hier speziell die Didaktik der Volksschule – bezogen ist, erstreckt sich vom frühkindlichen Weiterleben über die Bildungsstufen des Kindes- und Jugendalters bis zur Perspektive des „gebildeten Laien“.

Mit dieser These ist ein in der Gegenwart besonders neuralgischer Punkt des didaktischen Problemkomplexes angesprochen, nämlich das *Selbstverständnis der Fachdidaktiken*, genauer: die Frage nach dem *Verhältnis von Fachdidaktik und Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik und produktivem zeitgenössischem Kultur-*

⁵⁴ Vgl. zum Problem der „volkstümlichen Bildung“ den gleichnamigen Artikel von H. W. Ziegler im Pädagogischen Lexikon, hrsg. v. Groothoff und Stallmann, Stuttgart 1961, und die dort genannte Literatur sowie den Aufsatz von G. Kudritzki: Die Kategorie des Volkstümlichen – eine Erkenntnisgrenze gegenüber politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Strukturen? Die Deutsche Schule 1962, Heft 3, S. 113 ff.

schaffen (etwa in der Kunst).⁵⁵) Die vorausgegangenen Überlegungen bergen bereits die Behauptung in sich, daß die Fachdidaktiken ihre Prinzipien *nicht* durch Ableitung aus bestimmten Fachwissenschaften oder, was die sogen. „musischen Fächer“ anbelangt, aus dem gegenwärtigen Kunstschaffen gewinnen können, weil die Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses, die die Didaktik stellvertretend für den jungen Menschen und für den künftigen Laien repräsentieren und aufschließen sollen, andere als die der Wissenschaften bzw. andere als die der produktiv schaffenden Künstler sind.

Nun kann kein Zweifel darüber bestehen, daß unser aller Lebenswirklichkeit zunehmend stärker von Anwendungsformen zahlreicher Wissenschaften bestimmt wird; man spricht vielfach von einem immer stärker werdenden Trend zur „Wissenschaftskultur“ oder zu einer „wissenschaftlichen Zivilisation“⁵⁶). Aber man muß fragen, *ob die wissenschaftlichen Erkenntnisse mit der Umsetzung in die Lebenspraxis, zumal aus der Denk- und Interessenperspektive des Laien betrachtet, nicht vielfach eine Modifikation ihres Sinnes erfahren.* Die Fragerichtungen der Wissenschaften, die sich heute ja als Forschungsdisziplinen betrachten, sind doch hochspezialisierte Ergebnisse einer oft langen Wissenschaftsgeschichte, und ihre Ergebnisse sind nur verständlich, wenn man jene Fragestellungen mitzuvollziehen vermag. Dem Mißverständnis, als erschlossen uns die Wissenschaften die vermeintlich „einzig wahre Wirklichkeit“ – die Wirklichkeit, wie sie „an sich“ ist –, als dürfe man folglich ihre Antworten als „bare Münze“ nehmen, gilt es ja gerade um der Bildung willen zu wehren, verschließt diese Fehlinterpretation wissenschaftlicher Aussagen doch geradezu den Zugang zu ihnen. Die Aufgabe der Didaktik kann also nicht einfach als Transposition, Umsetzung und Elementarisierung wissenschaftlicher Ergebnisse auf ihrem jeweils neuesten Forschungsstande bzw. als Transposition und Elementarisierung der jeweils modernen Richtungen der Kunst verstanden werden. Sie hat vielmehr zu fragen, *wie weit die Fachwissenschaften die Weltperspektive des Kindes und des Jugendlichen und die des erwachsenen Laien aufzuschließen vermögen bzw. wie weit die Kunst der jeweiligen Gegenwart der ästhetische Horizont des Laien ist oder sein kann.*

⁵⁵ Vgl. zum folgenden außer den unten genannten Arbeiten: F. Kopp: Das Verhältnis der Allgemeinen Didaktik zu den Fachdidaktiken, Vjschr. f. wiss. Päd. 1962, Heft 2, S. 138 ff. – W. Helmich: Lehrerbildung und Fachwissenschaft, Stuttgart 1954; ders.: Didaktik als Wissenschaft, Z. f. Päd. 1958, S. 141 ff. – O. Hammelsbeck: Pädagogik als Theorie des pädagogischen Berufs in: Überlieferung und Neubeginn, hrsg. v. O. Hammelsbeck, Düsseldorf 1957, bes. S. 47 ff und A. Klein: Fachdidaktik und Erziehungswissenschaft, wie vorher, S. 61 ff. – H. Möller: Was ist Didaktik? Bochum 1962, S. 51 ff. – Dazu die fachdidaktischen Abhandlungen in der Z. f. Päd.: H. Becker: Die Naturlehre und ihre Didaktik, 1960, S. 292 ff. – H. Wienhausen: Die Kunsterziehung und ihre Didaktik, 1960, S. 396 ff. – Der Auftrag der Werkerziehung in der Gegenwart, 1961, S. 81 ff. – H. Thyen: Zur Didaktik der Mathematik in der Lehrerbildung, 1961, S. 192 ff. – H. Stock: Evangelische Theologie und Religionspädagogik in der Lehrerbildung, 1961, S. 277 ff. – L. Mester: Zur Didaktik der Leibeserziehung, 1962, Heft 1, S. 24 ff; K. Paschen: Stellungnahme zu Mesters Aufsatz, wie vorher, S. 36 ff. – H. Schorer: Sprachpädagogik und Literaturpädagogik in der Lehrerbildung, 1962, Heft 3, S. 288 ff. – Dazu die Vorträge von A. Koselleck (Geschichte), M. Wagenschein (naturwissenschaftlicher Unterricht) und K. Sydow (Musik) auf dem 4. Päd. Hochschultag 1959 in Tübingen (2. Beiheft der Z. f. Päd., Weinheim 1960) und O. Mehrgardt: Zur Klärung des Fachgebietes Werken, Kunst- und Werkerziehung 1961, Heft 6.

⁵⁶ H. Schelsky: Der Mensch in der wissenschaftlichen Zivilisation, Köln-Opladen 1961.

Es ist vor allem ein Verdienst *Wilhelm Flitners*, den ebensowohl geschichtlich-ursprünglichen wie systematisch-gültigen pädagogischen Sinn der Schulfächer herausgearbeitet zu haben.⁵⁷⁾ Sie waren ursprünglich – und sollten es immer noch primär sein – entweder artes, Künste, das meint hier *Weisen des Könnens* in den wesentlichen Dimensionen des gemeinsam gelebten Lebens, oder „Kunden“, d. h. *Weisen der Orientierung in der Wirklichkeit und der Ermöglichung eines elementaren Selbstverständnisses*.⁵⁸⁾ Also: Es geht in den Schulfächern weder in der Höheren Schule noch in der Volksschule primär um Wissenschaftspropädeutik, auch nicht nur um theoria „um ihrer selbst willen“, nicht um den Aufbau eines stimmigen Systemzusammenhangs, sondern zentral darum, „leben zu lernen“, d. h. also: recht und angemessen sprechen zu können im Alltag und im Beruf, im ernsten oder im heiter-unterhaltsamen Gespräch; schreiben zu können im Wirtschafts- und Geschäftsleben und in der privaten Korrespondenz, rechnen zu können im Haushalt und in der beruflichen Arbeit, verantwortlich mitdiskutieren, wählen und handeln zu können im politischen Geschehen, singen oder Musik hören zu können; fähig zu werden, mit innerem Gewinn ein gutes Buch zu lesen, d. h. es für sich selbst auslegen und darüber gegebenenfalls mit einem interessierten Mitmenschen sprechen zu können; in einer Bücherei oder auch hinsichtlich des Funk- und Fernsehprogramms im eigenen Interessensbereich sinnvoll auswählen zu können usw. Dort aber, wo das eigene Können in bestimmten Bereichen ganz oder zum überwiegenden Teil nicht mehr notwendige Fähigkeit jedes einzelnen ist, etwa hinsichtlich der uns umgebenden Technik, der Organisationsformen des gesellschaftlichen Lebens, des Bauens, der bäuerlichen Arbeit usw., geht es darum, das uns täglich Umgebende und unser Leben Tragende oder doch Mitbestimmende in seinen Sinnzusammenhängen zu verstehen und es daher angemessen werten zu können. Und auch hier kommt die Didaktik oft zu der Erkenntnis, daß die Grundgestalten, die als Elementaria den Zugang zum Verstehen und Sinnbegreifen öffnen, nur im *praktischen Vollzug* zugänglich werden. Man denke etwa an die aufschließenden Möglichkeiten des Werkens für Probleme der Statik, der Raumordnung, der Automatisierung usw., des Hegens und Pflagens von Pflanze und Tier für die Einsicht in biologische Gesetzmäßigkeiten oder der Säuglings- und Kleinkindpflege für Fragen einer „Lebenskunde“.

Es ist mehrfach betont worden, daß die Entwicklung der Wissenschaften im 19. und 20. Jahrhundert zu Forschungsdisziplinen und die Entwicklung der Lehrerbildung im gleichen Zeitraum das Selbstverständnis der meisten Fächer zunächst in der Höheren Schule und dann auch in der Volksschule verwandelt und verun-

57 W. Flitner: „Grundlegende Geistesbildung“ in: Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung. Stuttgart 1954, bes. S. 78 ff; ders.: Hochschulreife und Gymnasium, Heidelberg 1959, bes. S. 38 f; ders.: Die gymnasiale Oberstufe, Heidelberg 1961, bes. S. 42 ff. – Vgl. J. Derbolav: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, S. 28–52. – E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte a. a. O., S. 23–29. – H. Newe: Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, Kiel 1960, S. 26–37.

58 Zum Begriff und zum Problem der Kunde: E. Heß: Die Kunde in der Pädagogik, Berlin–Leipzig 1934 (Gött. Stud. z. Päd., Heft 23). – Fr. Blättner: Die Methoden der Jugendführung durch Unterricht, 2. Aufl. Langensalza 1937, S. 243 ff. – E. Weniger: Die Theorie der Bildungsinhalte . . . , a. a. O., S. 78 ff.

sichert hat⁵⁹⁾, indem diese Fächer wohl gar nicht anders konnten, als sich — mangels einer gesicherten pädagogischen Theorie der Schulfächer — zunächst „von den Wissenschaften her“ zu verstehen. Daß das nur in der Form eines unklaren — um nicht zu sagen: „unglücklichen“ oder „falschen“ — Bewußtseins möglich war und ist, zeigt sich sogleich, wenn man einmal konsequent und konkret versucht, diese Zuordnung durchzuhalten. Welcher Wissenschaft ist dann etwa der Deutschunterricht zuzuordnen? Zunächst mindestens zweien: der Germanistik und der allgemeinen Sprachwissenschaft, jedoch beiden allenfalls in einigen ihrer Teildisziplinen. Warum eigentlich nur diesen? Und in welchem Verhältnis steht der Anteil dieser germanistischen zu jenen der sprachwissenschaftlichen Disziplinen? Und wie steht es in dieser Hinsicht etwa bei der Leibeserziehung?

Wir brauchen solche Fangfragen nicht weiter auszuspinnen. Nach allem Vorangegangenen ist deutlich, daß wir uns zu der häufig ausgesprochenen, seltener differenziert ausgelegten Auffassung bekennen müssen, daß die *Didaktiken* als Sachwalter bereichsspezifischer Bildungsaufgaben einen *eigenen Standort im Verhältnis zu den Fachwissenschaften*, aber auch zu den Künsten brauchen, eine pädagogische Eigenständigkeit, die weder als eine Herrschaftsrolle noch als formale Unabhängigkeit mißverstanden werden darf. Diesen eigenen Stand findet jede Fachdidaktik in ihrer pädagogischen Verantwortung vor dem und für den jungen Menschen, der auf dem Weg in seine Wirklichkeit, seine Mündigkeit, Menschlichkeit und Freiheit unserer Hilfe bedarf. In dieser Perspektive erkennt jede Fachdidaktik in ihrem Blickfeld, also etwa in der gesamten das aufwachsende Kind betreffenden Wirklichkeit der Muttersprache oder im Feld aller bildnerischen Gestaltungsvollzüge und Phänomene, eine Fülle von Problemen, Fragen, Aufgaben. Nun erst hält der Didaktiker Ausschau danach, wer ihm bei der Lösung jener pädagogischen Fragen Hilfe leisten kann.⁶⁰⁾ In immer stärkerem Maße werden das zweifellos die Fachwissenschaften sein, die sich — in wie auch immer gearteter Differenzierung — den Problemen einer bestimmten Wirklichkeitssphäre oder eines Wirklichkeitsaspektes widmen; dieses schon deshalb, weil sie in ihren Anwendungsformen heute bereits vielfach zur Wirklichkeit des jungen Menschen gehören. Aber *die Wissenschaften fungieren im Zusammenhang didaktischen Fragens nicht als konstitutiv*, weder als vorauszusetzendes Fundament noch als letzter und verbindlicher Maßstab, auf den hin man sich zu orientieren hätte; *sie fungieren als Helfende, als Disziplinen, die vom Didaktiker um Rat gefragt werden*. Der Didaktiker hat zu prüfen, ob die ihm gebotenen Antworten — Antworten, die er, sofern er zugleich in der Fachwissenschaft zu Hause ist, sozusagen sich selbst gibt — die didaktisch relevante Wirklichkeit zu erhellen geeignet sind. Das ist keineswegs selbstverständlich. Denn es kann sein, daß das in Frage stehende Problem im Systemzusammenhang einer Wissenschaft in eine Relation

⁵⁹ Vgl. I. Derbolav: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957, S. 36. — Fr. Blättner: Das Gymnasium, Heidelberg 1960, bes. S. 145 ff., 184 ff.

⁶⁰ Vgl. W. Helmich: Didaktik als Wissenschaft, Z. f. Päd. 1958, S. 142: „Der Fachlehrer lernt fragen: Ist das Wissen über meinen Lehrgegenstand für junge Menschen möglich, erträglich, dienlich, ist es für sie eine Hilfe, ihr Leben zu führen?“

gerückt ist, die sich nicht mehr mit *dem* Zusammenhang deckt, auf den — als die Wirklichkeit des jungen Menschen und des Laien — die Fragestellung des Didaktikers hinaus wollte.⁶¹⁾

Über die eben skizzierte allgemeine Grundbeziehung hinaus läßt sich das Verhältnis von Schulfächern und Fachwissenschaften — und Entsprechendes gilt vom Verhältnis der „musischen“ und gestalterischen Fächer zu bestimmten Kunstgattungen oder zu Bereichen des werktätigen Lebens und von der Leibeserziehung im Verhältnis zum Sportleben — gar nicht generell bestimmen, und *dieses Verhältnis ist überdies ständigem Wandel unterworfen*, weil sowohl die Wissenschaften selbst als auch die didaktischen Fragen sich wandeln. Die Beziehungen komplizieren sich angesichts des Tatbestandes, daß *die einzelnen Teildisziplinen einer Wissenschaft eine unterschiedliche Nähe oder Ferne zur Didaktik haben*. So steht die moderne Geographie, soweit sie sich als Anthropogeographie versteht, der Schulerkunde relativ nahe; innerhalb der Biologie und dort wieder der Zoologie dürfte die moderne Verhaltensforschung eine ungleich größere didaktische Relevanz besitzen als etwa die Genetik oder die Systematik; die Methode der zunächst werkimmanenten Interpretation in der modernen Literaturwissenschaft vermag der Didaktik des Deutschunterrichts ungleich mehr Antworten auf ihre Fragen zu geben als etwa die Literaturgeschichte usw.

Wenn also das Verhältnis von Didaktik und Fachwissenschaft bzw. Didaktik und produktivem Kulturschaffen so geartet ist, daß erstere in eigener Verantwortung und unter eigenständig pädagogischen Kriterien jene um mögliche Antworten bittet, so können die in diesem Zusammenhang häufig gebrauchten Begriffe der Transposition, Transformation, Übersetzung oder Umsetzung nur noch so verstanden werden, daß die Didaktik die von ihr selbst den Wissenschaften abgefragten Antworten nun noch einmal in die Verständnisebene des zu Bildenden umzuformen hat.

Wenn aber hier im pädagogischen Verantwortungsbereich die didaktische Frage den Primat hat, so leuchtet nun ein, daß — grundsätzlich gesehen — das Vorhandensein bestimmter Wissenschaften nicht einmal die notwendige Voraussetzung

61 Im Rückblick auf unsere letzten Überlegungen liegt die Frage nahe, wie weit die hier vertretene Auffassung vom Verhältnis eigenständiger Fachdidaktiken zu bestimmten Wissenschaften mit dem von Eugen Fink in seiner Interpretation des „Bremer Plans“ (Menschenbildung – Schulplanung, MUND Juni 1960) skizzierten Denkmodell übereinstimmt bzw. wie weit sie davon abweicht. Fink bezeichnet als das „Zentralproblem der Didaktik“ die „Verspannung“ zweier pädagogischer Denkmotive, nämlich „des Motivs, das den Schulaufbau von oben her, von der wissenschaftlichen Forschung als höchstem Maßstabe her denkt, mit dem anderen ebenso wesentlichen Aufbau von unten her, vom Weg des Kindes und des Jugendlichen her“ (S. 18). Wenn Fink die Bildungsstufen bzw. die Schulstufen dann aber als „Vermittlungsstufen der Wissenschaft“ bezeichnet und die didaktische Zentralfrage dahin auslegt, „ob ein wissenschaftliches Wissen so in einer Elementarform konzentriert werden kann, gewissermaßen in einer *reductio in nunc*, daß daraus die Bewegung der Wissensentfaltung wieder neu entspringen kann“ (S. 19), und wenn er von einer „recht verstandenen Didaktik“ fordert, daß sie „aus der Wissenschaft herkommt und auf die Wissenschaft zugeht“ (S. 20) so scheint uns — sofern wir richtig interpretieren — jenes dialektische Verhältnis verschiedener Perspektiven des Welt- und Selbstverständnisses und der Motivation, an dessen Polen einerseits das Kind, andererseits (neben anderen Erscheinungsformen des „objektiven Geistes“) die Wissenschaften stehen, letztlich doch vom Pol der Wissenschaft her „auf das Kind zu“ gedeutet zu werden. Die hier vertretene Auffassung akzentuiert jene Dialektik dagegen vom anderen Pol her, also perspektivisch vom Kinde bzw. dem Jugendlichen aus auf die geschichtlich-gesellschaftliche Wirklichkeit der gelebten Kultur und damit auch der Wissenschaften zu.

für die Möglichkeit der Didaktik ist. Nehmen wir einmal an, es gäbe keine Wissenschaft von der Politik, würde diese Sachlage eine Didaktik der Politischen Bildung gegenstandslos oder unmöglich machen? Keineswegs! Wer die Aufgabe der politischen Bildung für unabdingbar hält, der müßte sich als Didaktiker selbst, sei es auch „recht und schlecht“, daran begeben, einen Kreis von Erfahrungen, Einsichten, Begriffen, Kategorien zu entwickeln, die der genannten Aufgabe gemäß sind; er müßte eine neue „Schulwissenschaft“ aufbauen. — Ein anderes Beispiel: Gibt es eigentlich für die pädagogische Aufgabe der Einführung in die Arbeitswelt in der Volksschuloberstufe eine wissenschaftliche Bezugsdisziplin? Wenn ich recht sehe, höchstens in Gestalt einer Bündelung von Erkenntnissen verschiedener Wirtschaftswissenschaften, aber auch der Psychologie und Soziologie. Der Didaktiker geriete ins Uferlose, wenn er nicht durch seine pädagogisch initiierten Fragen eine radikale Auswahl träfe, durch die ihm jene Bündelung zu einem Erkenntnis- und Sinnzusammenhang, der dem Zögling die ihn erwartende Arbeits- und Wirtschaftswirklichkeit auf elementarer Ebene geistig erschlosse, gelingt.

Mit der letzten Überlegung sind wir an dem Punkte angelangt, an dem sich der volle Umfang der an die Fachdidaktiken heute zu stellenden Forderung zeigt. In der Tat, sie müssen sich radikal in Frage stellen unter dem Aspekt: *Repräsentieren wir, die Sachwalter der herkömmlichen Schulfächer, angemessen die Lebenswirklichkeit der uns anvertrauten jungen Menschen?* Konservieren wir möglicherweise zum Teil Inhalte, die im Leben der jungen Generation nur noch Scheinwirklichkeiten sind und sein können, während wir vielleicht bedrängende Realitäten unerschlossen lassen? Finden etwa Film und Fernsehen — als Sprach-, Seh- und Hör-Wirklichkeiten, die unsere Kinder in den Bann ziehen — in der Didaktik des Deutschunterrichts bereits eine angemessene Durchleuchtung? Hier werden zugleich die Besonderen Didaktiken der Schularten als kritische Wächter und Initiatoren auf den Plan gerufen. Denn wer nimmt sich der Einführung in die Arbeits- und Arbeitswelt, deren Notwendigkeit für die Volksschuloberstufe nicht bestritten werden kann, didaktisch an? Wer tut das gleiche für eine elementare „Lebenslehre“, wie sie Wilhelm Flitner seit langem fordert?⁶²⁾ Wer leistet das Entsprechende für die stark gefährdete Heimatkunde der Grundschule, die didaktisch vermutlich weitgehend neu konzipiert werden müßte?

Wir schließen die Erörterung der zweiten Dimension des didaktischen Feldes mit zwei Maximen ab: Die erste gilt dem Fachdidaktiker: *Zeige, daß und in welcher Weise die Wirklichkeit, die du aufschlüsselst, die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und vermutlich in seiner Zukunft ist!*⁶³⁾ — Die korrespondierende Maxime für den Schulpädagogen lautet: *Prüfe, ob die Wirklichkeit des jungen Menschen in seiner Gegenwart und seiner Zukunft im Spektrum der vertretenen Fachperspektiven tatsächlich repräsentiert ist!*

62 W. Flitner: „Lebenslehre“ in W. Flitner: Die abendländischen Vorbilder und das Ziel der Erziehung, Godesberg 1947, S. 114 ff. Vgl. auch E. Spranger: Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, Bonn 1957.

63 Vorbereitungsmaterial . . . , a. a. O., S. 23 f.

3. *Der Bildungssinn der geistigen Grundrichtungen und der Schulfächer*

Verfolgt man die Frage nach dem rechten Selbstverständnis der Fächer, zu der wir uns zunächst unter dem Gesichtspunkt der verschiedenen Perspektiven des Selbst- und Weltverständnisses veranlaßt sahen, so stößt man schließlich auf die *Frage nach dem allgemeinen Sinn jedes Schulfaches bzw. jedes didaktischen Aufgabenfeldes im Gesamtzusammenhang der Bildung*. Warum unterrichten wir eigentlich überhaupt Geschichte? Warum soll das Kind singen oder bildnerisch gestalten lernen, warum Welt-Kunde — sprich: Erdkunde — gewinnen, warum Leibeserziehung erfahren? Die scheinbare Banalität solcher Fragen ist in Wahrheit ein Index für die Tiefe der damit aufgeworfenen Probleme.

In den Antworten auf diese Fragen kehren nun einige *umfassende Sinnprinzipien* immer wieder. Wir hören etwa: Geschichtliche Erkenntnis brauche der junge Mensch um seiner politischen Verantwortung, also letztlich um der Bewältigung sittlicher Forderungen im Raume des politischen Lebens willen. Aber es wird auch gesagt: Die Begegnung mit der Geschichte, mag sie auch auf ganz schlichter Verständnisebene erfolgen, habe ihren Sinn in sich selbst, sie öffne dem jungen Menschen eine unerschöpflich reiche Perspektive seines Welt- und Selbstverständnisses und bilde insofern, ganz unabhängig von pragmatischen Folgerungen oder sittlichen Forderungen, eine geistige Sinnerfahrung von eigenem Gehalt und Wert. — Die Naturlehre wird etwa begründet mit ihrer unentbehrlichen Funktion für die rational-technische Weltbemeisterung, andere sehen in dieser Sinngebung — jedenfalls, sofern sie dominiere — geradezu einen Sündenfall der Naturlehre, das Ableiten in Utilitätsdenken und in die Beförderung des menschlichen Herrschaftswillens, während ihr eigentlicher Bildungswert in der Erfahrung der Zucht des reinen Erkennens, der strengen *theoria* liege, in der zugleich das ehrfürchtige Staunen davor aufbrechen könne, daß es dem Menschen gegeben ist, die Natur in gesetzhafter, in mathematischer Sprache zu schreiben. — Oder die Antworten auf die Frage nach dem Bildungssinn der Dichtung! Es heißt z. B., Dichtung solle dem jungen Menschen „Lebenshilfe“ sein, indem sie ihm exemplarische Modelle des rechten Lebens und zugleich abschreckende Exempel vor Augen stelle oder indem sie ihn — entspannend und sammelnd zugleich — kathartisch reinige. Eine andere Antwort lautet, Dichtung könne die Welt und die menschliche Erfahrung verklären und den tieferen Sinn „hinter den Dingen“ ahnbar machen; eine dritte, sie leiste Welt- und Selbstdeutung im dichterischen Sinnbild oder aber — eine vierte Antwort —, sie habe ihren Sinn primär in sich selbst als Raum des Spiels der poetischen Formen, des Aufbaus einer eigenen Gesetzen gehorchenden dichterischen Welt. — Selbstverständlich sind zwischen solchen und weiteren Auslegungen die verschiedensten Kombinationen möglich. Jede Auffassung zeitigt Konsequenzen bis in die konkretesten Maßnahmen der Unterrichtsführung hinein.

Es bedarf keiner Erläuterung, welche Bedeutung der Klärung dieser Fragen zukommt, und zwar auch dann, wenn sich zeigen sollte, daß es vielfach keine wissenschaftlich begründbare eindeutige Entscheidung für oder wider eine der verschiedenen Möglichkeiten oder hinsichtlich einer etwaigen hierarchischen

Ordnung solcher Sinndeutungen gibt. Gerade dann ist es notwendig, daß man seine *didaktische Entscheidung im Bewußtsein der verschiedenen Möglichkeiten* fällt — ein Beispiel für die notwendige und klärende, nicht aber dogmatisch normierende Funktion, die H. Nohl der pädagogischen Theorie grundsätzlich, nicht nur im didaktischen Felde, zusprach.⁶⁴⁾

Auch auf dieser fundamentalen Ebene der Diskussion um die Schulfächer kann es keine direkte Berufung auf die Sinnggebung der jeweiligen „Gegenstände“ in bestimmten Wissenschaften geben. Die Sinndeutung der Dichtung z. B., wie sie die Literaturwissenschaft oder genauer: bestimmte literaturwissenschaftliche Forschungsrichtungen zugrundelegen, ist nicht eo ipso schon didaktisch verbindlich, und — um noch ein weiteres Beispiel zu nennen — ob die Didaktik der Evangelischen Unterweisung recht daran tat oder tut, sich mehr oder minder direkt von bestimmten theologischen Schulen her zu begründen⁶⁵⁾ statt, wie Hugo Bloth es wieder zur Diskussion gestellt hat, von der „Laienfrage“ aus⁶⁶⁾, das muß nach dem Vorangehenden durchaus in Zweifel gezogen werden.

Die erneute Betonung der Eigenständigkeit der Didaktik darf natürlich auch in dieser Dimension nicht im Sinne eines falschen Autarkiestrebens verstanden werden. Und das gleiche gilt hinsichtlich der *Beziehung von Didaktik und Philosophie*: Es ist nicht möglich, die Sinnggebung eines Schulfaches z. B. aus einer bestimmten Wertphilosophie, aus einer Ethik oder Ästhetik zu deduzieren; aber wer den Bildungssinn seines Faches klären will, kann auf die Auseinandersetzung mit den einschlägigen philosophischen Disziplinen so wenig wie auf die mit den entsprechenden Fachwissenschaften verzichten.

Die Dringlichkeit und zugleich die Schwierigkeit der uns hier erwachsenden Aufgaben sei am Beispiel der Frage nach dem Bildungssinn der Dichtung verdeutlicht: Wir müßten einerseits wissen, welche Überlieferungsbestände in den verschiedenen vorgetragenen Antworten nachwirken, brauchen also auch hier eine Geschichte der Fachdidaktik, und zwar mit dem weiten Horizont, der das Fach einerseits im Ganzen der Schule und darüber hinaus in seinen Beziehungen zur geistigen Gesamtsituation der einzelnen Epochen und zu den Tendenzen der jeweiligen zeitgenössischen Kunst zu betrachten weiß.⁶⁷⁾ Wir müßten weiterhin wissen, wie der junge Mensch heute unter verschiedenen pädagogischen Einwirkungen auf den einzelnen Bildungsstufen Dichtung erfährt, und wir müßten das Entsprechende für den erwachsenen Laien ermitteln. Die Ergebnisse solcher

64 H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, 3. Aufl. Frankfurt 1949, bes. S. 121.

65 Vgl. L. Froese: Zum Stand der religionspädagogischen Diskussion, Z. f. Päd. 1962, Heft 1, S. 66 ff.; „Die theologischen Gesprächspartner (im Bereich der Religionspädagogik) vertreten durchweg grundsätzlich nichts anderes als Anwendungsmodelle der Lehrmeinungen ihrer Schulen.“ (S. 76).

66 H. G. Bloth: Die elementare Struktur der evangelischen Unterweisung, Evangelische Unterweisung 1960, S. 65 ff.; ders.: Die elementare Struktur der Laienbibel, wie vorher, S. 94 ff.; ders.: Das Dilemma des Religionsunterrichts, wie vorher, 1962, S. 21 ff., bes. S. 29/30.

67 Für die Geschichte des Lesebuches scheint mir in dieser Hinsicht vorbildlich P. M. Roeder: Zur Geschichte und Kritik des Lesebuches der höheren Schule, Weinheim 1961.

Forschung aber wären dann unter dem eigenständig didaktischen Gesichtspunkt mit den Sinndeutungen der Dichtung in der Literaturwissenschaft und in der Ästhetik zu konfrontieren. Es gibt wertvolle Ansätze, diese Fragen in Angriff zu nehmen, so etwa die Arbeiten von P. Nentwig, Fr. Blättner, H. Neue und Klaus Gerth⁶⁸), aber es bleibt noch sehr viel zu tun. So ist z. B. meines Wissens noch nirgends versucht worden, die Theorie von der mehrseitigen Funktion der Kunst in der Ästhetik Herman Nohls für die Didaktik auszuwerten, ein vermutlich für die Fragen der Dichtung ebenso lohnendes Unternehmen wie für den Musikunterricht oder die Kunsterziehung.⁶⁹)

Wie wenig wir auch in dieser Dimension des didaktischen Feldes der *empirischen Forschung* entbehren können, das zeigt sich, wenn man bestimmte Versuche zur Sinngebung einzelner Schulfächer oder Aufgabenbereiche mit der Realität der Motive konfrontiert, die das Interesse junger Menschen an dem betreffenden Bereich erregen. Wenn etwa das Ziel der Leibeserziehung als „Errichtung wertvoller charakterlicher Grundsätze“ formuliert wird, „die nicht nur für die Dauer der Turn- und Spielstunde aufrecht erhalten werden, sondern als Grundsätze der gesamten Lebensführung gelten können“, wenn gesagt wird, die Leibeserziehung erfülle ihren Sinn nur, sofern „alle Aufgaben im Turnen nicht ihren Zweck in sich selbst haben, sondern im Dienst der erziehlichen Führung des jungen Menschen stehen“⁷⁰), so will mir scheinen, als wenn hier die spezifischen Sinnerfahrungen von Sport, Turnen, Spiel und Gymnastik, um derentwillen der junge Mensch jene Disziplinen betreibt, übersprungen werden. Diese Sinnerfahrungen sind zwar nicht notwendig an je einzelne Sport-, Spiel-, Turn-, oder Gymnastik-Aufgaben gebunden (– so wenig wie die Erfahrung des Mathematischen an bestimmten mathematische Aufgaben –), sie liegen aber durchaus *innerhalb* der Gesamtsphäre des Sportlichen, Spielerischen, Turnerischen, Gymnastischen; es handelt sich, wenn ich recht sehe, um spezifische Ausformungen der ästhetischen bzw. der musischen Sinnerfahrung im weitesten Sinne dieser Worte.⁷¹) Kein begeisterter Fußballspieler spielt dieses sein Lieblingsspiel, um sich in Fairness, Selbstbeherrschung usf. zu üben; aber wir sollten ihn dazu erziehen, daß er hier Selbstbeherrschung und Fairness bewähre, um wirklich *spielen* zu können und seinen Partnern das Mitspielen zu ermöglichen. Man träfe nicht das Richtige, wenn man nun etwa, in Umkehrung jener kritisierten Auffassung, sagen wollte, Fairness, Selbstbeherrschung usf. stünden nur „im Dienste des Spiels“; sie sind hier vielmehr selbst Elemente des wahren Spielens. Man kann und muß darüberhinaus

68 P. Nentwig: *Dichtung im Unterricht*, Braunschweig 1960. – Fr. Blättner: *Die Dichtung in Unterricht und Wissenschaft*, Würzburg 1956. – H. Neue: *Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit*, Kiel 1960, S. 60 ff. – Kl. Gerth: *Dichtung in der Volksschule, Die Deutsche Schule* 1962, Heft 7/8, S. 368 ff.

69 H. Nohl: *Die mehrseitige Funktion der Kunst*, jetzt in H. Nohl: *Vom Sinn der Kunst*, Göttingen 1961, S. 61 ff; ders.: *Die ästhetische Wirklichkeit*, Frankfurt/Main 1935, bes. S. 15 ff.

70 O. Grupe: *Zur pädagogischen Begründung der Leibeserziehung und ihrer Didaktik aus dem Verhältnis von Leib und Seele*, *Vjschr. f. wiss. Päd.* 1962, Heft 2, S. 133 bzw. 134.

71 Vgl. die Hefeschüpfende Deutung O. Hammelbecks: *Leibeserziehung in der Gesamterziehung*, Westermanns Pädagogische Beiträge 1954, S. 209 ff. – Vgl. auch K. Faschen: *Didaktik der Leibeserziehung*, Frankfurt/M.–Wien 1961, S. 77 f.

sehr wohl nach dem Beitrag des Sports zur sittlichen Erziehung des jungen Menschen fragen, aber das Sittliche als solches ist nicht eigentlich der Sinn des Sports.

Das Beispiel — es ließe sich leicht durch solche aus anderen Fachbereichen ergänzen — sollte dazu dienen, die *Gefahr der Überinterpretation* und damit einer Art von *Ideologisierung eines Faches oder Aufgabenbereiches* zu verdeutlichen. Es konkretisiert zugleich unseren bereits an früherer Stelle angemeldeten Vorbehalt gegenüber Versuchen, alle Bereiche der Bildung direkt auf das Gewissen, die sittliche Verantwortlichkeit zu beziehen, und die gleichen Bedenken erheben sich gegenüber Versuchen einer direkten Sinngebung aller Fachbereiche vom Religiösen her. Positiv aber weist das Beispiel darauf hin, daß jeweils untersucht werden muß, *ob ein Schulfach oder ein Bildungsbereich durch mehrere Sinnprinzipien konstituiert wird*. Die Frage lautet dann: Läßt sich eine *didaktische* — wohlgemerkt: nicht z. B. wertphilosophische — *Rangordnung der Prinzipien* angeben? Etwa so, daß Dichtung didaktisch einen primär ästhetischen Sinn hätte (— man könnte hier den Terminus „didaktischer Primärsinn eines Faches oder Aufgabenfeldes“ vorschlagen —), daß durch diesen Primärsinn hindurch aber z. B. ein ethischer oder ein religiöser Sinn aufleuchten kann; das wären dann die dem Primärsinn „didaktisch nachgeordneten Sinnprinzipien“.

Im Sinne eines ersten Gliederungsversuches nenne ich abschließend die fünf umfassenden didaktischen Sinnprinzipien, die sich bei einer Analyse der einschlägigen Literatur herausarbeiten lassen:

1. Das *ethische Prinzip*, also die Begründung eines Faches durch die in ihm erfahrbaren sittlichen Werte und Motivationen.
2. Das *ästhetische bzw. musische Prinzip*, also der Inbegriff der Erfahrung des freien Spiels, des Zusammenklingens von Gehalt und Form in einer „Gestalt“, der erlebten Einheit von Lösung und Bindung usf.
3. Das *theoretische Prinzip*, also die Sinnhaftigkeit des reinen Betrachtens, Schauens und Erkennens, der theoria als solcher und um ihrer selbst willen.
4. Das *pragmatische Prinzip*. Gewöhnlich anderen Prinzipien zu- oder untergeordnet, hat es als solches doch einen eigenen humanen, als sinnvoll erfahrbaren Gehalt: Inhalte und Aufgaben können deshalb sinn- und wertvoll sein, weil sie um des gemeinsamen familiären, beruflichen, sozialen oder politischen Lebens willen schlicht notwendig sind. Es scheint mir, zugleich im Sinne einer Entideologisierung der Pädagogik, heute entscheidend wichtig zu sein, daß wir — ganz besonders für die Didaktik der Volksschule, aber keineswegs nur für sie — dieses Sinnprinzip des Pragmatischen positiv werten. Unser alltägliches Leben spielt sich großenteils im Feld solcher pragmatisch sinnvollen Aufgaben und Bezüge ab. Man denke an weite Bereiche des hausfraulichen Tuns, an unser aller Haushalten und Wirtschaften, an das Organisieren und Verwalten der Institutionen und Apparaturen unseres gemeinsamen gesellschaftlichen Lebens, an die Berufsarbeit vieler Menschen, die nicht als „Berufung“, sondern als

redlicher Verdienst erfahren wird. Und es gibt eine Freudigkeit und ein spezifisches Könnensbewußtsein im Horizont dieser Sinnggebung. Wir sollten uns wieder realistisch auf den seit Sturm und Drang, Neuhumanismus und Romantik ganz zu unrecht verketzerten humanen Gehalt des Nützlichkeits- und Gemeinnützigkeitspostulates der *Aufklärung* besinnen, um den *Pestalozzi* sehr wohl wußte und den *Goethe* im Spätwerk wieder entdeckte; jenes Postulat, das im amerikanischen Pragmatismus eine zentrale Stellung einnimmt und das mir auch dort viel mehr menschliche Weisheit in sich zu bergen scheint, als die bei uns so beliebte, aber meist recht vordergründige Pragmatismus-Kritik es wahrhaben will.

5. *Die religiöse Sinnggebung* (im ursprünglichen, noch nicht polemisch verkürzten Sinn dieses Wortes). Sie läßt sich den vier zuvor genannten innerweltlichen Sinnprinzipien natürlich nicht einfach nebenordnen, sondern liegt gleichsam quer zu ihnen, weist in eine grundsätzlich andere, über die Welt hinausragende Dimension. Wir wissen, daß ihr Verhältnis zu jenen innerweltlichen Sinnprinzipien in katholischer und in evangelischer Sicht unterschiedlich ausgelegt wird.

Hinsichtlich der vier innerweltlichen Sinnprinzipien muß noch einmal die Kernthese hervorgehoben werden: Zweifellos hat *das ethische Prinzip den Vorrang und die Zentralstellung, aber man kann den anderen Prinzipien nicht eine nur abgeleitete Bedeutung, eine bloße Dienstfunktion zuweisen.* „Die betonte Vorherrschaft des Moralischen macht menschliche wie kulturelle Fülle verkümmern.“⁷²⁾ *Das Ethische setzt gleichsam die Räume frei, in denen jene anderen Prinzipien ihre Geltung haben;* es markiert ihre Grenze. Aber innerhalb der so abgesteckten Räume des „Erlaubten“ ist es selbst nicht normierend oder fundierend; hier müssen jene Prinzipien in ihrem eigenen Sinn original erfahren werden.

4. *Die innere Struktur und Schichtung der Bildungsinhalte*

Die Erläuterung der vierten Dimension des didaktischen Feldes kann hier knapp gehalten werden. Gewiß nicht, weil diese Dimension weniger wichtig wäre als die zuvor betrachteten Aspekte — eine Wertstufung der verschiedenen Dimensionen verbietet sich von selbst. In Wahrheit gewinnt das hier entwickelte „Denkmodell“ des didaktischen Feldes erst dadurch, daß man die Dimension der inneren Struktur und der Schichtung der Bildungsinhalte ins Auge faßt, die notwendige Konkretheit und Anschaulichkeit. Die Begründung dafür, daß die Erläuterung dieser Dimension hier stark gerafft wird, liegt vielmehr darin, daß sie seit mehr als zehn Jahren unter den Termini des „exemplarischen Lehrens und Lernens“, der Suche nach dem Elementaren, Fundamentalen und Elementarischen, nach Urphänomen und prägnanten Fällen usw. bereits im Zentrum des didaktischen Denkens steht. Die richtungsweisenden Beiträge zu

⁷² R. Guardini: *Grundlegung der Bildungslehre*, Würzburg o. J. S. 23.

dieser Diskussion, etwa die *Sprangers*, *Wagenscheins*, *Derbolavs*, *Scheuerls*, *Newes* u. a.⁷³⁾ (— ich verzichte hier darauf, außer Wagenschein weitere Fachdidaktiker zu nennen —) durchmessen diesen Problembereich mehr oder minder konsequent in dem Bewußtsein, daß er in jene weiterreichenden Beziehungen verflochten ist, die wir in dem Aufriß der drei ersten Dimensionen des didaktischen Feldes verfolgten. Mag diese Bezogenheit nicht bei allen Autoren sogleich erkennbar sein, so macht sie es eigentlich erst verständlich, daß das didaktische Interesse sich solange und so intensiv auf diese Problematik konzentriert. *Das Problem des Elementaren, Exemplarischen, Fundamentalen* büßte seine wahre Tiefe ein, wenn es aus jenen Bezügen gelöst würde.⁷⁴⁾

73 E. Spranger: Die Fruchtbarkeit des Elementaren, in: *Pädagogische Perspektiven*, 3. Aufl. Heidelberg 1955, S. 87 ff. — M. Wagenschein: Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der höheren Schule, Hamburg 1954; ders.: Zum Begriff des exemplarischen Lehrens, Z. f. Päd. 1956, S. 129 ff (Separatdruck Weinheim 1959). Vgl. das fast vollständige Verzeichnis der Schriften Wagenscheins sowie zahlreicher Veröffentlichungen anderer Autoren zum Thema in meinem Buche „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“, 2. Aufl. Weinheim 1963. — J. Derbolav: Das „Exemplarische“ im Bildungsraum des Gymnasiums, Düsseldorf 1957. — H. Scheuerl: Die Exemplarische Lehre, Tübingen 1958. — H. Newe: Der Exemplarische Unterricht als Idee und Wirklichkeit, Kiel 1960.

74 Meine eigenen Beiträge zu diesem Fragenkomplex, vor allem die Untersuchung über „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1959; 2. erw. u. veränd. Aufl. Weinheim 1963) und die Abhandlung „Kategoriale Bildung“ (Z. f. Päd. 1959, S. 386 ff) sowie der Beitrag „Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamental und Exemplarischen“ (Handbuch für Lehrer, Bd. II, Gütersloh 1961, S. 120 ff) betonen diesen komplexen Charakter nachdrücklich, und der Aufsatz „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (Die Deutsche Schule 1958, S. 450 ff, jetzt wie die zuvor genannte Abhandlung auch in des Verfassers „Studien zur Bildungstheorie und Didaktik“, Weinheim 1963) versucht, daraus die Konsequenzen für die didaktische Aufgabe des Lehrers zu ziehen. Bezeichnet man die bewußte Anerkennung der Geschichtlichkeit jeder didaktischen Auswahlentscheidung und die Bezogenheit solcher Entscheidungen auf den jeweiligen Lebenshorizont des jungen Menschen mit E. Weniger als „existenzielle Konzentration“, (Die Theorie der Bildungsinhalte . . ., a. a. O. S. 96 ff), so ist die „Konzentration auf das exemplarisch zur Darstellung gelangende Elementare (im oben angedeuteten komplexen Sinne dieses Begriffes) notwendigerweise der Inbegriff existenzieller Konzentration und nicht, wie H. Möller kritisch einwendet, nur eine „Sonderform“ (H. Möller: Was ist Didaktik? a. a. O. S. 126, S. 155). Worauf sollten sich die — im Falle der Berechtigung jenes Einwandes — „anderen“ Formen existenzieller Konzentration beziehen? Nicht auf das die Gegenwart und die Zukunft des jungen Menschen und damit ihn selbst erschließende Elementare? — Vermutlich steht hinter jener Kritik die irrtümliche Deutung, die Möller an einer anderen Stelle seines Buches entwickelt und zum Ausgangspunkt seiner eigenen (— meiner Auffassung und Darstellung keineswegs widersprechenden —) Ausführungen über das Elementare nimmt, die Fehldeutung nämlich, der von mir vor allem im Anschluß an Pestalozzi und Spranger verwendete Begriff des Elementaren schließe „lediglich Sachverhältnisse“ auf (S. 102). Unverkennbar umgreift aber der Begriff des Elementaren bei Pestalozzi und Spranger (— Möller weist für Spranger in der Anmerkung 112 selbst darauf hin —) die beiden Grundformen, die Möller als Sach- und Sinnelementares unterscheidet. Diese terminologische Differenzierung scheint mir durchaus hilfreich zu sein, sie sollte aber nicht den Tatbestand verdecken, daß es sachlich keine Differenzen zwischen dem älteren Sprachgebrauch, der sich zur Differenzierung mit Begriffen wie z. B. „das Sittlich-Elementare“ (= eine Form des „Sinnelementaren“) einerseits und z. B. „das Rechnerisch-Elementare“ andererseits (= eine Form des „Sachelementaren“) hilft, und dem neueren Sprachgebrauch gibt. — Schließlich macht Möllers (u. E. wertvolles Buch) noch eine Schein-Differenz zu unserer Auffassung selbst zunichte: Unter Hinweis auf die Unterschiede der sozial-kulturellen Wirklichkeit und der pädagogischen Situation zur Zeit Pestalozzis auf der einen und unserer Gegenwart auf der anderen Seite fordert Möller, „zwei derartig ‚fern‘ von einander liegende Epochen nun auch hinsichtlich ihrer tragenden pädagogischen Begriffe auseinander zu halten.“ Dies versäumt zu haben, scheint ihm „der Fehler“ meiner Untersuchung über „Das Pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ zu sein. — Die im gegebenen Zusammenhang wesentlichen Begriffe, durch die ich (wie einige andere Autoren) den von Möller kritisierten Zusammenhang zur Sprache zu bringen versuche, sind der alte Begriff des „Elementaren“ und der neue der „kategorialen Bildung.“ — Nach Möllers Kritik ist man erstaunt, daß er selbst auf diese Begriffe im weiteren Verlauf seiner Ausführungen nicht etwa verzichtet, sondern sie — bis in die Überschriften hinein — durchgehend als Zentralbegriffe verwendet. Die erfreulich weitgehende Übereinstimmung in der Sicht der didaktischen Probleme und in den vermuteten Lösungsmöglichkeiten bringt sich damit gegenüber offenbaren Mißverständnissen gleichsam von selbst nachdrücklich zur Geltung.

Worum geht es in dieser Dimension? — Wenn die Erörterung der zuvor genannten Dimensionen die übergreifenden Bezüge, in die jede didaktische Überlegung sich hineinstellen sollte, ins Bewußtsein hob, so steht man im Aspekt der vierten Dimension vor der Aufgabe, die einzelnen Bereiche und Fächer im Wissen um die Gesamtverantwortung didaktisch konkret aufzuarbeiten.⁷⁵⁾

Zunächst tritt hier jene Gliederung in den Blick, die *Otto Willmann* durch die Unterscheidung von „Bildungsinhalten“ und „Bildungsgehalten“ bezeichnete, ein Begriffspaar, das mir immer noch sinnvoll verwendbar zu sein scheint. Ist doch nichts anderes damit gemeint, als daß — in Beispielen gesprochen — ganze Gruppen konkreter Rechenoperationen sich auf jeweils ein rechnerisches Grundprinzip zurückführen lassen oder daß die große Zahl einzelner Landschaften der Erde sich zunächst nach gewissen Ähnlichkeiten gruppieren und dann weiter auf wenige dominierende Geofaktoren und ihr Zusammenspiel mit geschichtlich-kulturellen Faktoren hin analysieren läßt; daß in der unendlichen Fülle konkreter Sprachvollzüge im Englischen oder Deutschen eine begrenzte Zahl durchgehender Strukturen, variabler Satzfügungsmuster und Intentionstypen aufweisbar ist oder daß sich in den vielen sportlichen Spielen oder gymnastischen Bewegungen gewisse Bewegungs-Grundgestalten durchhalten; daß geschichtliche Einsicht nicht in der gedächtnismäßigen Einprägung von tausend Fakten besteht, sondern im Erkennen einiger Zusammenhänge (etwa zwischen den politischen Problemen, die der Versailler Vertrag nicht löste oder erst schuf, und der Heraufkunft des Nationalsozialismus); daß in der Analyse verschiedener politischer Situationen der prinzipiell gleiche Anspruch an die Mitverantwortlichkeit vernehmbar werden kann; daß zahlreiche biblische Geschichten oder Gleichnisse Variationen einiger großer Glaubenswahrheiten, im letzten der *einen* christlichen Glaubenswahrheit sind.

Aus dieser Einsicht folgt: Das große Feld des je Einzelnen, das sich mir auch dann noch zeigt, wenn ich z. B. schon grundsätzlich entschieden bin, daß in der Heimatkunde der Grundschule heute (unter anderem) erste Auseinandersetzungen mit Institutionen des sozialen Zusammenlebens erfolgen müssen, daß im Kunstunterricht der Volksschuloberstufe Begegnungen mit dem Kunstschaffen der eigenen Gegenwart ermöglicht werden sollen, muß im Blick auf jene *durchgehenden Strukturen, Gesetzmäßigkeiten, Zusammenhänge* analysiert werden. Auf eine umfassende Formel gebracht ist es die *Relation von Allgemeinem* (und zwar als Sach- und Sinn-Allgemeinem) *und Besonderem*, auf die das Begriffspaar Bildungsinhalt — Bildungsgehalt zurückverweist. *Bildend sind nicht die besonderen Sachverhalte als solche, sondern die an ihnen oder in ihnen zu gewinnenden Struktureinsichten oder Gesetzeserkenntnisse, die erfaßten Prinzipien oder die erfahrenen Motive, die beherrschten Methoden oder die verstandenen Fragerichtungen, die angeeigneten Grundformen oder Kategorien, schließlich: die erfahrenen Grenzen.*

⁷⁵ Vgl. zum folgenden des Verfassers Buch „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (2. erw. Aufl. Weinheim 1963) sowie den Beitrag „Die didaktischen Prinzipien des Elementaren, Fundamentalen, Exemplarischen“ im Handbuch für Lehrer, Bd. II, Gütersloh 1961

Alle diese „Gehalte“ wirken *aufschließend* oder *erschließend*, machen jeweils ganze Felder oder Reihen von einzelnen Phänomenen verständlich, ermöglichen die Bewältigung ganzer Gruppen von Aufgaben oder öffnen jeweils einen Kreis von freien Möglichkeiten. *Bildungsinhalt, also konkreter Gegenstand, konkrete Aufgabe der Bildungsarbeit kann nur werden, was einen Bildungsgehalt zugänglich machen kann.*

Es erhebt sich die Frage: Welche Bedingungen muß ein besonderer Inhalt erfüllen, um „exemplarisch“ einen allgemeinen Gehalt erschließen zu können? Die Allgemeine Didaktik spricht etwa von der notwendigen *Prägnanz des Besonderen*, von der „*Anschaulichkeit*“ oder „*Erfahrbarkeit*“, die wiederum von verschiedenen Bedingungen abhängen, von der *Überschaubarkeit* und dem *Aufforderungscharakter* usf. Hier hat der Begriff des Elementaren — als Sach- und Sinnelementares — seine Stelle. Er soll die verschiedenen Bestimmungsmomente integrieren, die einen Inhalt zum *Bildungsinhalt* machen, indem sie die Kriterien dafür angeben, daß eben dieser Inhalt einen wie auch immer genauer zu bestimmenden „allgemeinen“ Gehalt exemplarisch zugänglich macht. Und die *Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden* will darauf hinweisen, daß das Bildende solcher Aneignung darin besteht, daß ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auftut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt.

In den verschiedenen Sinn- und Sachbereichen stellt sich die Relation Allgemeines—Besonderes nun in unterschiedlichen Formen dar. In der *Ermittlung der für den jeweiligen Bereich wesentlichen Relationen* liegt eine überaus wichtige Aufgabe der Bereichs- und Fachdidaktiken: Sind die Elementaria, jene allgemeinen Gehalte in meinem Fache, *Gesetze, Typen, Strukturen, Symbolgehalte, Wert-erfahrungen, Regeln, Formen, Methoden, Prinzipien, geschichtliche Wirkungszusammenhänge*? Die Lösung dieser Aufgabe kann gar nicht ohne den Kontakt mit der Erkenntnistheorie bzw. der Methodologie des jeweiligen Fachbereiches gefunden werden.⁷⁶⁾ Hier brauchen wir dringend eine *Wiederbelebung der Zusammenarbeit von Didaktik und Philosophie*; aber ich habe den Eindruck, daß dieses Problem meist nicht einmal gesehen wird, wenn die Stellung der Philosophie in den Pädagogischen Hochschulen diskutiert wird.

Eine genauere Analyse der angedeuteten Strukturprobleme enthüllt ein Gefüge, gleichsam eine *Pyramide von Schichten oder Stufen wachsender Allgemeinheit*. Und zwar stehen diese Schichten oder Stufen in einem jeweils genauer zu untersuchenden Verhältnis wechselseitiger Bedingtheit.

Ich verdeutliche das Gemeinte am Beispiel des Geschichtsunterrichts. Im letzten geht es gewiß darum, in der Ebene des Eigentlich-Geschichtlichen, der einmaligen Taten, Ereignisse, Schicksale, Zusammenhänge einen Kreis von Themen auszuwählen, deren verstehende Aneignung unseren Kindern ein — wenn auch noch so schlichtes — geschichtliches Gegenwarts- und Verantwortungsbewußtsein

⁷⁶ Vgl. außer der in Anm. 75 genannten Arbeit H. Scheuerl: *Die Exemplarische Lehre*, Tübingen 1958

ermöglicht. Aber diese Aufgabe kann gar nicht zulänglich gelöst werden, wenn nicht zugleich eine andere in Angriff genommen wird: Von welchen einmaligen Ereignissen und Taten man im Geschichtsunterricht auch erzählen mag, immer bedient man sich dabei einer Reihe von Begriffen, die als solche nicht Konkretes, Einmaliges, Individuelles meinen, sondern Allgemeinbegriffe sind. Wir sprechen von Königen, Völkern, Kriegen, Verträgen, von Entwicklung, Herrschaft und Wirkung, von Demokratie, Parlament, Wahl usw.⁷⁷⁾ Solche *Grundbegriffe* und *Kategorien* sind die Voraussetzung dafür, das Einmalige, Besondere überhaupt zur Sprache bringen zu können. Jedes Fach bedient sich eines solchen *Arsenals von Grundbegriffen und Kategorien*, seine Aufarbeitung ist eine weitere wichtige Aufgabe aller Didaktiken.

Auf eine letzte, grundlegende Schicht dieses gestuften Gefüges didaktisch wesentlicher Gehalte und Beziehungen weist der *Flitnersche* Begriff des *Fundamentalen* hin⁷⁸⁾. Er meint den *Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren*. Welches ist das Konstitutivum bzw. welches sind die Konstitutiva des Bildnerischen, des Politischen, des Biologischen usw.? Schon der Begriff der *Grunderfahrung* macht darauf aufmerksam, daß der Gehalt dieser umfassenden Sinnprinzipien keineswegs erst in einer differenzierten Reflexion, sondern daß er unmittelbar zugänglich ist: eben als *Erfahrung*, die zwar vielfältig differenzierbar ist, intensiviert und vertieft werden kann, die aber von Anfang an in den betreffenden Sinnbereich hineinführt und die differenzierende Analyse überhaupt erst fruchtbar werden läßt: Im Hüpfen mag dem kleinen Kind zum erstenmal die Urfahrung des Rhythmischen aufgehen, im kindlichen Helfen die des Sozialen usw. Dieses *Moment der unmittelbaren Erfahrbarkeit des Fundamentalen* im „Eintauchen“, Sich-tummeln, Sich-einlassen auf das betreffende Medium – sei es nun das Wasser oder eine fremde Sprache, das Musikalische oder das Organische, etwa im Hegen und Pflegen von Pflanze und Tier – und die grundlegende Bedeutung solcher Erfahrungen für den jungen Menschen sind im Begriff des Elementarischen von *Hugo Möller*⁷⁹⁾ und in verwandter Weise auch von *Gustav Siewerth*⁸⁰⁾ m. E. treffend akzentuiert worden. Wieder eröffnet sich ein Aufgabenfeld didaktischer Forschung. Ich vermute, daß hier *phänomenologische Verfahren* wesentliche Hilfe leisten könnten.

Das Ganze solcher Untersuchungen, die ihrem wissenschaftlichen Charakter nach erkenntnistheoretisch-methodologischer Art sind, ist für die Didaktik Voraussetzung dafür, präzise Antwort auf ihre Kernfrage geben zu können: welche Gehalte sind nun für die Erschließung der Sinn- und Sachwirklichkeit des jungen Menschen in unserer Zeit und des jungen Menschen für diese seine

77 Richtungsweisend ist immer noch Th. Litt: *Geschichte und Leben*, 2. Aufl. Leipzig-Berlin 1925

78 W. Flitner: *Theorie des pädagogischen Weges*, a. a. O., S. 20, 35, 40; ders.: *Allgemeine Pädagogik*, 2. Aufl. Stuttgart 1951, S. 114, 145

79 H. Möller: *Elementarischer Unterricht*, Westermanns Päd. Beiträge 1957, S. 68 ff.; ders.: *Was ist Didaktik?* a. a. O. S. 108 ff.

80 G. Siewerth: *Didaktik als Wissenschaft*, Vjschr. f. wiss. Päd. 1962, S. 79 f; ders.: *Metaphysik der Kindheit*, Einsiedeln 1962

Wirklichkeit wesentlich? Läßt sich eine *didaktische Wertordnung vom Unabdingbaren über das Wünschenswerte bis zum Möglichen* angeben? Wo bedarf es *straff organisierter Lehrgänge*, wo kann man *locker gestufte Ordnungen* entwickeln? Wie und wo weisen die inneren Zusammenhänge eines Aufgabenfeldes oder Faches über sich selbst hinaus, auf „*fächerübergreifende Themen*“ hin? Und umgekehrt: An welcher Stelle zwingt eine zunächst umfassend angesetzte Aufgabe zu fachlicher Spezialisierung?

Ist so das innere Gefüge der Bildungsgehalte, sprich: der Elementaria und Fundamentalialia und des Elementarischen durchleuchtet, dann kann die Didaktik an „Modellen“ beispielhaft zeigen, wie es möglich ist, in einer bestimmten Schulsituation Kindern das Allgemeine an dem in ihrem Lebenskreis vorfindbaren Besonderen exemplarisch zugänglich und erfahrbar zu machen. So würden schließlich didaktische Pläne möglich, die den Praktiker nicht gängelten wie noch heute manche Lehrpläne, weil sie selbst nicht aus einer klaren Unterscheidung der *allgemeinen Gehalte* von den *besonderen Inhalten und Aufgaben* erwachsen sind, die ihn aber auch nicht überfordern, wie es manche neueren Richtlinien tun, indem sie ihm die volle Last der Entscheidung sowohl im Feld der *Gehalte* als auch in dem der *situationsgemäß zuzuordnenden Inhalte* auferlegen.

IV. Zusammenfassung

Ein ganzer Kreis von Forschungsaufgaben ist sichtbar geworden, die in Zusammenarbeit von Allgemeiner Didaktik, Besonderer Didaktik und Fachdidaktik in Angriff genommen werden müßten. Wir brauchen – die Reihenfolge bedeutet keine Wertordnung –

1. eine historische Erforschung didaktischer Theorien und Lehrpläne, die uns zu kritischer Prüfung frei macht, indem sie uns tradierte Wertungen und Inhalte als geschichtliche Antworten und Entscheidungen verstehen läßt;

2. eine methodologisch besonnene, ihre Ergebnisse als gesellschaftlich-geschichtlich-pädagogisch mitbestimmt interpretierende pädagogisch-psychologische Erforschung der stufenspezifischen Bildsamkeit bzw. Bildungsbedürftigkeit des Kindes und Jugendlichen, und zwar differenziert nach für unsere Zeit typischen Bedingungen der geistigen Entwicklung;

3. eine in der Zusammenarbeit von Didaktik, Sozialpsychologie und Soziologie bzw. Kulturanthropologie zu entwickelnde Erforschung der Lebenswirklichkeit und der geistigen Welt des erwachsenen Laien in unserer Zeit als des „zukünftigen“ Bezugshorizontes der Didaktik; dazu gehört auch die Ermittlung sich andeutender Entwicklungstendenzen oder zukünftiger Möglichkeiten als Hinweis auf berechnete oder gar notwendige pädagogische Vorwegnahmen;

4. pädagogische Tatsachenforschung als Ergebniskontrolle didaktischer Entwürfe und Pläne;

5. eine Überprüfung unserer herkömmlichen Fächer unter der Fragestellung, ob oder wie weit sie die Wirklichkeit des jungen Menschen angemessen repräsentieren; im Zusammenhang damit gilt es, das Verhältnis jeder Bereichs- oder Fachdidaktik zu *der* Wissenschaft bzw. *den* Wissenschaften oder zu *den* Bereichen des Kunstschaffens und der Lebenspraxis zu bestimmen, auf die die jeweilige Didaktik sich bezogen weiß;

6. eine kritische Besinnung auf notwendige oder mögliche allgemeine Sinngebungen der Bildungsbereiche und Schulfächer, die nicht ohne Bezugnahme auf entsprechende philosophische Disziplinen geleistet werden kann;

7. innerhalb jedes Bereiches oder Faches eine didaktisch-erkenntnistheoretische Analyse der Struktur und der Schichtung ihrer Gehalte.